

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA CON EL USO DE LAS TICS COMO APOYO PEDAGÓGICO**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**

DANIEL EDUARDO HERRERA MEJIA

Profesor Asesor
Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación
JOSE FRANCISCO AMADOR MONTAÑO

Pereira – Colombia
2010

"ES UN ERROR CREER QUE MEDIANTE EL SENTIMIENTO DEL DEBER Y LA COACCIÓN, SE PUEDA FOMENTAR EL GUSTO POR OBSERVAR Y POR BUSCAR...

...CONSIDERO QUE EL PEOR DEFECTO DE LA EDUCACIÓN, ES EL SISTEMA QUE OPERA FUNDAMENTALMENTE A BASE DEL TEMOR, LA COACCIÓN Y LA AUTORIDAD ARTIFICIAL DE LOS MAESTROS. ESTOS MÉTODOS, DESTRUYEN EL ESPÍRITU SANO, LA SINCERIDAD Y LA CONFIANZA DE LOS ESTUDIANTES EN SI MISMOS Y ACABAN PRODUCIENDO SERES SUMISOS...

... EXTRAÑA ES NUESTRA SITUACIÓN AQUÍ EN LA VIDA, PUES NUESTRO PASO POR ELLA ES COMO UNA VISITA, SIN SABER POR QUE; SIN EMBARGO, TAL PARESE QUE TIENE UN DESIGNIO DIVINO...

... DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DIARIO VIVIR, HAY ALGO MAS QUE SABEMOS: EL HOMBRE ESTA AQUÍ PARA EL BIEN DE OTRO HOMBRE... SOBRE TODO PARA AQUELLOS A QUIENES SU SONRISA Y BIENESTAR SON NUESTRA PROPIA FELICIDAD Y TAMBIEN, PARA INCONTABLES ALMAS DESCONOCIDAS CUYO DESTINO ESTA RELACIONADO CON NOSOTROS POR UN LAZO DE SIMPATIA...

... MUCHAS VECES DURANTE EL DÍA COMPRENDO QUE MI VIDA INTERNA Y EXTRENA ESTA ESTRUCTURADA Y DEPENDIENTE DEL TRABAJO DE MIS CONGÉNERES, ALGUNOS YA MUERTOS Y OTROS AUN VIVIENDO; CUAN ARDIENTEMENTE DEBO ESFORZARME EN VIVIR Y DAR, EN PAGO DE LO MUCHO QUE HE RECIBIDO..."

ALBERT EINSTEIN

AGRADECIMIENTOS

Como autor de esta tesis de grado, expreso mi especial agradecimiento a:

- *José Francisco Amador Montaña, Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, por su excelente colaboración en el trabajo como mi profesor asesor para este trabajo de grado.*

- *Roslady Mejía y Julio Cesar Herrera Naranjo, mis padres y especiales colaboradores en su apoyo irrestricto e incondicional para el logro de esta etapa de mi vida.*

TABLA DE CONTENIDO

| | | |
|-----------------|---|------------------|
| <u>1</u> | <u>INTRODUCCIÓN</u> | <u>9</u> |
| <u>2</u> | <u>JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA</u> | <u>11</u> |
| 2.1 | LA INCORPORACIÓN DE LAS TICs: UN PANORAMA INTERNACIONAL | 14 |
| 2.2 | IMPACTO DE LAS TICs EN EDUCACIÓN EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA | 18 |
| 2.2.1 | INCURSIÓN EN LA BANDA ANCHA | 19 |
| 2.2.2 | NÚMERO DE COMPUTADORES POR CADA 100 ESTUDIANTES | 19 |
| 2.2.3 | USO DE LAS TICs EN EL AULA POR PARTE DEL PROFESORADO EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES. | 20 |
| 2.2.4 | DIFICULTADES REFERENTES AL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO. | 21 |
| 2.2.5 | BARRERAS REFERENTES AL NIVEL DEL CENTRO EDUCATIVO | 21 |
| 2.2.6 | BARRERAS REFERENTES AL NIVEL DEL SISTEMA | 22 |
| <u>3</u> | <u>OBJETIVOS</u> | <u>24</u> |
| 3.1 | OBJETIVO GENERAL: | 24 |
| 3.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | 24 |
| <u>4</u> | <u>FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL</u> | <u>25</u> |
| 4.1 | MARCO TEORICO | 25 |
| 4.2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES | 27 |
| 4.3 | LA LECTURA COMO ACTOS DE EXPRESIÓN Y DE COMUNICACIÓN | 29 |
| 4.4 | LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL NIÑO(A) | 30 |
| 4.5 | ¿QUÉ ES LEER? | 31 |
| 4.6 | LA RECUPERACIÓN DEL SIGNIFICADO LITERAL | 33 |
| 4.7 | UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA | 34 |
| 4.7.1 | QUÉ ES LEER | 34 |
| 4.7.2 | LA COMPRENSIÓN LECTORA | 35 |
| 4.7.3 | LEER PARA APRENDER (DESDE UNA EXPLICACIÓN CONSTRUCTIVISTA). | 37 |
| 4.8 | LAS TICs Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE | 37 |

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 4.9 | INTEGRACIÓN DE LAS TICS AL CURRÍCULO ESCOLAR | 39 |
| 4.10 | CONTEXTOS PARA HACERSE Y SER LECTORES | 42 |
| 4.10.1 | LA FAMILIA | 42 |
| 4.10.2 | LA ESCUELA | 45 |
| 4.11 | MARCO LEGAL | 48 |
| 5 | DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA | 50 |
| 5.1 | SURGIMIENTO DE LA EXPERIENCIA Y SUS CONDICIONES DE DESARROLLO | 50 |
| 5.1.1 | DISEÑO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN | 50 |
| 5.2 | CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS ESTUDIANTES PARTICIPANTE. | 51 |
| 5.2.1 | FORMATO DATOS BÁSICO DEL ENCUESTADO | 51 |
| 5.2.2 | ESCOLARIDAD | 51 |
| 5.2.3 | CONFORMACIÓN DEL HOGAR | 53 |
| 5.2.4 | CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA | 54 |
| 5.3 | SU FORMACIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN LITERARIA | 55 |
| 5.3.1 | RAZONES PARA PARTICIPAR EN LA EXPERIENCIA. EXPECTATIVAS. | 56 |
| 5.4 | TENENCIA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CONSUMOS CULTURALES | 56 |
| 5.5 | PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS TICS A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE | 59 |
| 6 | METODOLOGÍA | 63 |
| 6.1 | COMO PARTE DEL DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN | 65 |
| 6.2 | OBJETIVOS Y CONTENIDOS A TRABAJAR | 66 |
| 6.2.1 | COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO | 66 |
| 6.2.2 | REJILLA DE PROGRAMACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN | 66 |
| 6.2.3 | AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE LOS Y LAS NIÑAS | 66 |
| 7 | ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN | 67 |
| 7.1 | SENTIDO GENERAL DE LA PROPUESTA | 67 |
| 7.2 | OBJETIVOS | 68 |
| 7.3 | UNIDADES Y CONTENIDOS | 68 |
| 7.4 | METODOLOGÍA Y CRONOGRAMA | 79 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 7.5 | EVALUACIÓN | 81 |
| 7.6 | DIFICULTADES Y ACIERTOS SURGIDOS DURANTE EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA | 81 |
| 7.6.1 | DIFICULTADES | 81 |
| 7.6.2 | ACIERTOS | 82 |
| 7.7 | IMPACTO DE LA EXPERIENCIA | 84 |
| 7.7.1 | EN LA FORMACIÓN PERSONAL, LECTORA Y LITERARIA DE LAS PARTICIPANTES | 84 |
| 7.7.2 | RESULTADOS DE LA NUEVA APLICACIÓN DE LA “PRUEBA TIPO ICFES” | 85 |
| 8 | CONCLUSIONES | 86 |
| 9 | BIBLIOGRAFÍA | 94 |
| 10 | ANEXO 1.1 DOCUMENTO DE ENCUESTA | 98 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| <i>Tabla 1 Talleres desarrollados</i> | 65 |
| <i>Tabla 2 Distribución de los estudiantes por edad</i> | 51 |
| <i>Tabla 3 Nivel educativo de los padres de los estudiantes</i> | 52 |
| <i>Tabla 4 Nivel educativo de las madres de los estudiantes</i> | 53 |
| <i>Tabla 5 Conformación del hogar de los estudiantes</i> | 53 |
| <i>Tabla 6 Ocupación de los padres de los estudiantes</i> | 54 |
| <i>Tabla 7 Ocupación de las madres de los estudiantes</i> | 55 |
| <i>Tabla 8 Promedio de ingreso del hogar de los estudiantes</i> | 55 |
| <i>Tabla 9 Número de televisores que poseen en el hogar de los estudiantes</i> | 57 |
| <i>Tabla 10 Tipos de programas que se ven con más</i> | 58 |
| <i>Tabla 11 Mejoramiento en la obtención de conocimientos</i> | 59 |
| <i>Tabla 12 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al análisis</i> | 60 |
| <i>Tabla 13 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las tics al aumento de la capacidad lectora</i> | 60 |
| <i>Tabla 14 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al aumento de la capacidad de interpretación</i> | 61 |
| <i>Tabla 15 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al aumento del interés en los temas de estudio</i> | 62 |
| <i>Tabla 16 cronograma de actividades</i> | 73 |

RESUMEN

Entre los propósitos fundamentales de esta experiencia, estuvo el indagar cómo incide la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la lectura con niños y niñas, con el ánimo de contribuir a que el salón de clase sea reconocido como espacio idóneo que favorece múltiples acercamientos a los textos escritos.

La propuesta se estructuró alrededor de diversas sesiones de seminario-taller durante las cuales les fueron brindadas herramientas teóricas y metodológicas a las y los estudiantes de los grados 3º y 4º de básica primaria, del Colegio Rodolfo Llinas Bosques de la Acuarela 3ª Etapa en el Municipio de Dosquebradas.

El diseño de las sesiones, se hizo a partir de una selección de temáticas constitutivas de la incorporación de las TICs en los procesos de lectura, fundamentales para suscitar una reflexión pertinente sobre el campo. Las prácticas con los niños y niñas fueron caracterizadas en el contexto en que se aplicó la propuesta, se hizo acopio de los materiales producidos por los participantes y por el orientador así como de los registros realizados durante el desarrollo de las sesiones. Con base en esta información se describió y analizó el surgimiento, diseño y desarrollo de la experiencia para presentar de manera global sus resultados, dificultades y cambios generados en los participantes. A partir de ahí, igualmente, se elaboró una propuesta de modificaciones a la misma.

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta a partir de un proceso de construcción, desarrollo y análisis de una propuesta de incorporación de las TICs en la comprensión lectora en niños y niñas, aplicada durante los meses de septiembre a noviembre de 2009 con un grupo de estudiantes de los grados 3 y 4 de educación básica primaria del Colegio Rodolfo Llinas Bosques de la Acuarela 3ª Etapa en el Municipio de Dosquebradas.

La opción de esta experiencia es válida en tanto permite la reflexión sobre el diseño y desarrollo y la valoración de sus resultados con el propósito de mejorarla, de incidir en la puesta en marcha de nuevas experiencias y de brindar elementos para posteriores discusiones en el campo de la incorporación de las TICs en la comprensión lectora en niños y niñas.

El trabajo está estructurado de manera que en el capítulo 2 se explicitan las razones que justifican la experiencia en el contexto y por las que tiene sentido desarrollarla. Se incluyen también algunos antecedentes de este tipo de experiencias que se han desarrollado o se adelantan actualmente en Colombia y/o en otros países de habla hispana.

En el capítulo 3 se establecen los objetivos generales y específicos del trabajo realizado. El capítulo 4, describe la metodología que hizo posible el desarrollo, distribuida en cinco momentos: el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Esta estructura permitió recoger el proceso de diseño, aplicación y análisis que permitieron hacer diversas consideraciones sobre la propuesta y la experiencia que tuvo lugar a partir de ella.

La propuesta incluye en el capítulo 5: su sentido, objetivos, metodología, el plan de las sesiones, los criterios de evaluación y la bibliografía. Su marco conceptual es expuesto en el capítulo 6; en éste se presentan las perspectivas teóricas que sustentan el trabajo desarrollado y los tópicos considerados claves para esta formación.

En el capítulo 7 se presenta la descripción del surgimiento de la experiencia y sus condiciones de desarrollo. Las preguntas iniciales, la convocatoria, el proceso de selección y la caracterización del grupo participante, fueron entre otros, algunos focos para esta descripción. Posteriormente, en el capítulo 8 se hace el análisis de la propuesta, los aciertos, dificultades y obstáculos de la propuesta y de su desarrollo, fueron evidenciados a partir de una reflexión realizada contrastando la propuesta.

2 JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La validez de construir y analizar una propuesta de incorporación de las TICs en la comprensión lectora en niños y niñas en la educación básica primaria con dificultades de avance en esta área, se fundamenta en que hacemos parte de una sociedad que pretende tener el 100% de sus individuos alfabetizados, generando un acercamiento a la palabra escrita como posibilidad para representar, explicar, comprender y disfrutar el mundo. De ahí que su pretensión principal sea precisamente contribuir a través de diversas estrategias y actividades, a que los sujetos reconozcan la complejidad, el sentido y la pertinencia de su relación con el lenguaje escrito y se sirvan de él en su desempeño como ciudadanos libres y críticos.

Ahora bien, el logro de unos propósitos como los enunciados pasa por considerar los referentes que hay en el país sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, sobre el papel de las aulas y sobre las mediaciones necesarias para formar a niños y alumnos como usuarios críticos del mundo de la información, la creatividad y el conocimiento.

En Colombia las concepciones incluidas en los Lineamientos Curriculares¹ y en otros documentos oficiales² son un referente obligado para orientar en la institución escolar los procesos de acceso y dominio del lenguaje escrito y la escritura. En ellos se explicita la fundamentación conceptual del área y de manera

¹ Ver: MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Este documento, clave para orientar y estructurar el desarrollo curricular en las instituciones, menciona y desarrolla brevemente muchos de los avances teóricos actuales en el área. Para ampliar su comprensión es necesario remitirse a las fuentes de donde sus autores retoman estos planteamientos.

² Nos referimos aquí al decreto 2343 que reglamenta el currículo (1994), el documento de fundamentación de los lineamientos curriculares (1998), los estándares curriculares del área de lenguaje (en su última versión 2007) y los planteamientos frente a la evaluación en lenguaje presentados en otros documentos como “La evaluación en el aula y más allá de ella” (1997) o “Finalidades y alcances del decreto 230 del 11 de febrero de 2002”. Todos estos documentos han sido expedidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

bastante general se hace referencia a sus implicaciones didácticas y a su estructuración curricular. Éstas últimas, a partir de la Constitución Nacional de 1991 y la Ley 115 Educación (1994), como bien se sabe, pasaron a ser competencia de las instituciones educativas con la instauración del concepto de autonomía educativa y en consecuencia, se propuso pasar de un currículo único y homogenizante a la construcción de proyectos educativos institucionales (PEI), buscando así abrirle nuevos rumbos y horizontes a la educación colombiana.

No obstante, comprender el significado y el sentido de las nuevas políticas, redefinir el rol del docente como actor, gestor y orientador de los procesos y propiciar la transformación de la cultura escolar y de las formas de enseñar y aprender. Sumado a esto, han sido insuficientes las políticas que favorecen la reflexión y discusión de las prácticas pedagógicas en el magisterio, lo que lleva a que continúen proliferando prácticas y discursos acríticos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

Es posible entrever algunas manifestaciones de la permanencia de las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, en los resultados de las distintas pruebas nacionales de lenguaje emanadas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) a partir de 1997. En el análisis realizado por Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante a la prueba de grado 3º “Juguemos a interpretar” (1998), en la que se evalúa la comprensión lectora y la producción textual³, se alerta sobre cómo las respuestas inadecuadas de los niños están asociadas a prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje que fragmentan la construcción del sistema de escritura como acercamiento inicial al conocimiento de la lengua materna -ejercicios de aprestamiento; planas de letras, sílabas, palabras y frases simples y, preguntas y copias literales- que inciden en su comprensión del lenguaje escrito y de los textos reales en su globalidad. Estos

³ BUSTAMANTE Z., Guillermo; JURADO, Fabio; PÉREZ ABRIL, Mauricio. *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza & Janés Editores Colombia, 1998.

autores demuestran que estas prácticas obstaculizan el desarrollo de las hipótesis que se hacen los niños frente al lenguaje escrito y, particularmente, su disfrute y descubrimiento de los textos en su complejidad.

En cuanto al lugar de la tecnología siempre ha significado un avance en los procesos de comunicación humana y por supuesto, ambos elementos relacionados (Tecnología y Comunicación), han soportado uno a uno los escalones de la evolución natural del ser humano. Esa búsqueda del hombre por mejorar su forma de vida –proceso comunicativo incluido– es lo que ha empujado la emergencia constante de nuevas y mejores tecnologías. Así mismo, cada avance en el proceso comunicativo, acompañado de evolución tecnológica, permiten que existan hoy definiciones como las de Sociedad de la Información y Sociedad del conocimiento, ambos referidos a una era mundial donde aparentemente las posibilidades de comunicación humana ya son ilimitadas, donde la transmisión y transferencia de información se desarrolla en cantidades infinitas, desde cualquier rincón del mundo y con gran rapidez.

En este sentido y considerando que actualmente se ha instaurado una visión bastante amplia sobre las TICs, entregan un abanico de oportunidades de indagación, el uso de los medios de comunicación e información y las nuevas tecnologías en las prácticas pedagógicas es un recurso indispensable para desarrollar nuevas competencias en los estudiantes y acercarlos a las dinámicas del mundo contemporáneo respondiendo a los variados intereses de los alumnos/as, como por ejemplo: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, artes, etc. Presentado todo en forma dinámica, logrando captar con mayor facilidad el interés de los/as usuarios/as. Las TICs en general, presentan un grado de flexibilidad para realizar actividades, lo que nos permite ir variando la aplicación con el mismo instrumento y así responder a los múltiples intereses de niños y niñas.

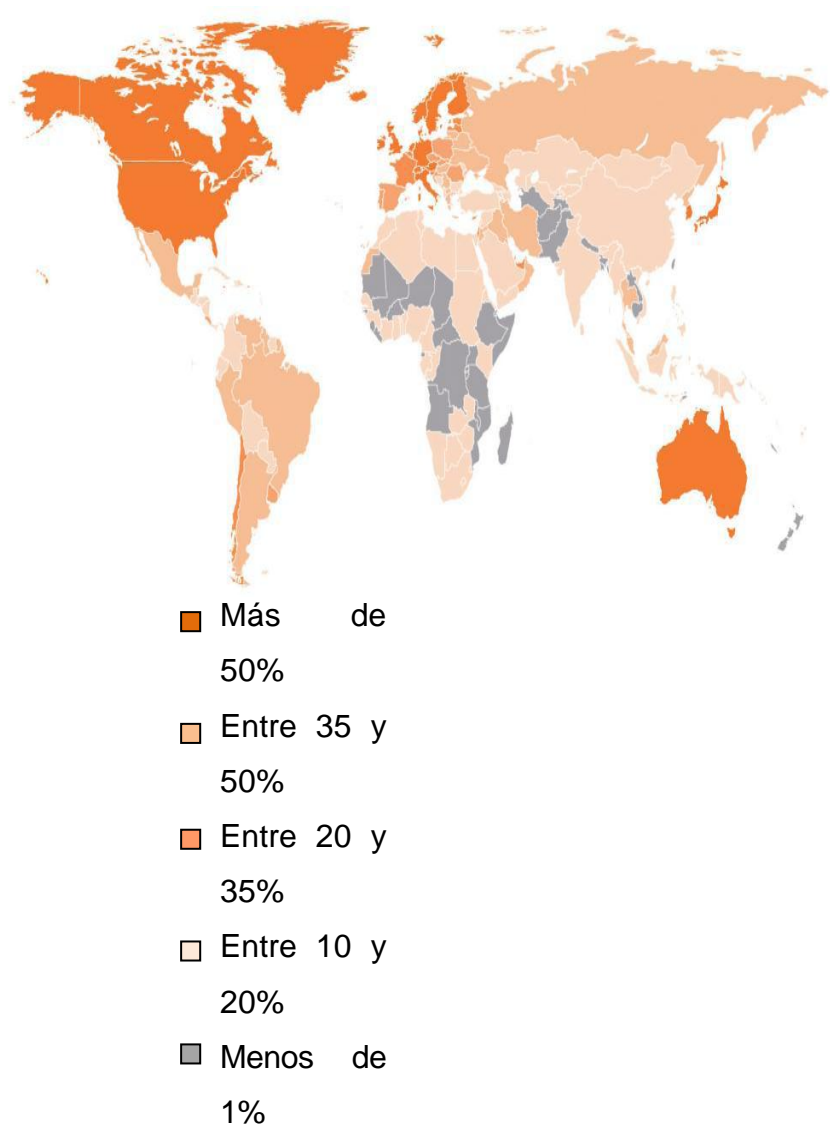
Es en este contexto, en el que se inscribe el diseño y la realización de la experiencia objeto que no sólo ha buscado potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura con niños y niñas de 3º y 4º año de básica primaria con dificultades de avance en esta área, sino que también es una propuesta que reconoce y pretende resaltar la importancia social de la escuela y como fin último transformar positivamente, en todas sus dimensiones, las relaciones de las comunidades escolares con la lectura y el mundo escrito.

2.1 La incorporación de las TICs: Un panorama internacional

Con el propósito de ilustrar y ampliar mejor las anteriores consideraciones, se presenta a continuación un dossier de propuestas de incorporación de las TICs en la comprensión lectora en niños y niñas, desarrolladas por entidades u organizaciones públicas o privadas colombianas y de otros países hispanohablantes.

Según estudios desarrollados por la Naciones Unidas para Latinoamérica, tenemos una serie de indicadores que nos pueden servir como referencia clara ante el acontecer de la cultura lecto escritora en nuestra región. La incorporación progresiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) ha traído consigo grandes cambios en todo orden de cosas: en las industrias, la medicina, la investigación y la educación, entre otros, puesto que han pasado a ser la clave para el avance económico y la mejora de la productividad y la competitividad. Este es un tema que preocupa a la mayoría de los gobiernos, pues con esta incorporación se suma una nueva dimensión del crecimiento y progreso socio-económico. Sin embargo, esta iniciativa ha traído, de igual manera, importantes desigualdades, pues, tal como revela un informe desarrollado en España *“la incorporación del PC y conectividad en los hogares mundiales varía en gran medida dependiendo del desarrollo socioeconómico, cultural y de las políticas o programas desarrollados en los distintos países”* [Segura, M.:2007].

A la vez, este informe indica que en algunos países de Europa y Estados Unidos se observa una integración que supera el 40 % de hogares conectados a Internet. El porcentaje desciende en América Latina y el Caribe, Asia Pacífica, Medio Oriente y Norte de África dependiendo de la inversión de los últimos años. En la siguiente gráfica se muestra el acceso según *Internet World Stats*:



FUENTE: Internet World Stats, ITU, Nielsen/NetRatings, Eurostat, 2006

Como podemos observar en el mapa, países como Estados Unidos, Japón, Corea del Sur y Dinamarca se enmarcan entre los países con mayor número de PCs y conexión a Internet, teniendo ya en 2003 más del 60% de hogares con PC y un 55 % de ellos con conectividad a Internet. En el año 2005 casi el 80% de hogares contaban con un PC en estos países, siendo Corea del Sur el país que encabeza la lista del mayor número de PCs con acceso a Internet con el 86 % de los hogares.

En tanto, en América Latina países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, según los datos analizados en septiembre de 2006, revelan que: Chile se situaba a la cabeza en cuanto a penetración de Internet, con un 42,8 %. Argentina, por su parte, duplicaba en 2006 el nivel de penetración al que tenía en 2004. Luego, a gran distancia, se encontró México, con una penetración del 17,7%, Brasil, por su parte, en el año 2006, alcanzaba el 14,1 %, creciendo así un 206,5% con respecto a 2004. Finalmente nos situamos nosotros, Colombia, con una tasa de penetración del 10,2%.

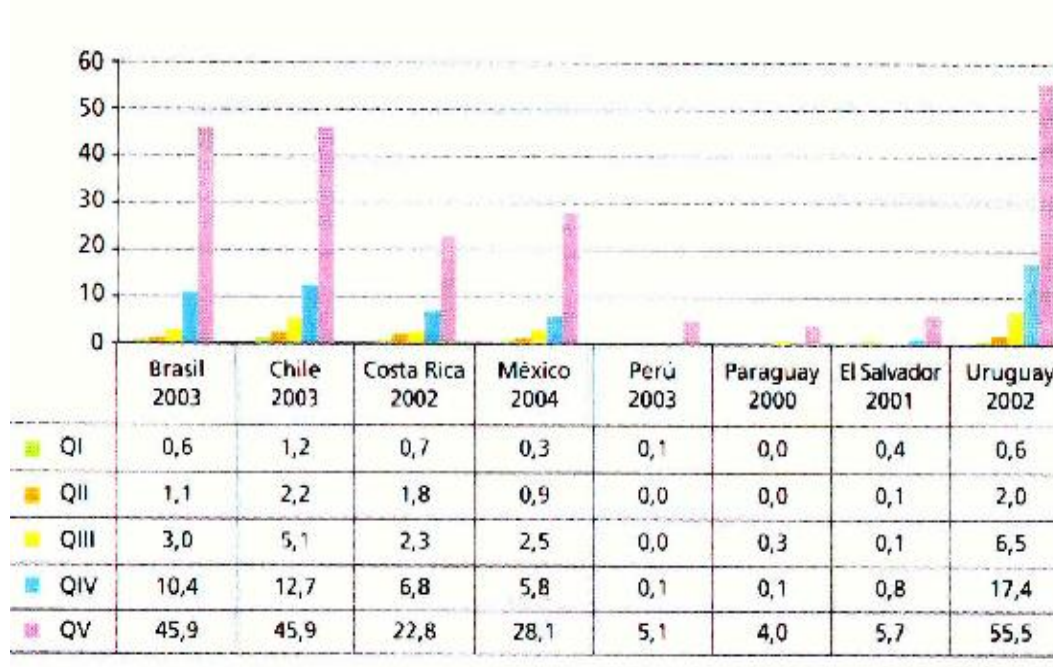
Colombia figura en la complejidad de la posición de América Latina, y según dicho informe, en esta región la desigualdad digital queda patente analizando los últimos resultados publicados por entidades como OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y UNESCO.

Distintos análisis de la situación plantean una doble brecha. Por un lado, la brecha internacional establecida por la diferencia de inversión en PCs en hogares y la baja conectividad o el año de inicio de acceso a Internet, y por otro lado, la brecha interna, marcada por el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

De este modo, el Banco Mundial entrega datos que dan cuenta de la llamada brecha digital internacional, en donde se refieren a usuarios que se conectan a Internet desde distintos lugares –hogar, escuela, trabajo, cibercafés, telecentros–

e indican que en 2004 la proporción en América Latina y el Caribe es mayor que en la región Asia Pacífico y Medio Oriente/Norte de África, pero muy inferior a la que se encuentra en países de la Unión Europea y Estados Unidos. Según la misma fuente, los ordenadores se introducen en América Latina en 1988 cuando el 18 % de los norteamericanos ya disponían de este medio. Así mismo, el acceso a la red se produce en América Latina una década más tarde que en Estados Unidos, cuando ya se encontraban en el 31 % de acceso. Por el contrario, esto hace que el crecimiento en América Latina presente la tasa más alta de crecimiento mundial, lo que reduce la brecha digital. En cuanto a la brecha interna, entendidas como las desigualdades en el acceso a las TICs que tienen lugar en los países latinoamericanos, un elemento de gran importancia en ella es el nivel de ingresos económicos de los hogares, siendo los hogares con mayor ingreso económico (quintil v) los que han mostrado un mayor aumento en el acceso a Internet.

América Latina (8 países): Hogares con hijos/as entre 6 y 19 años con acceso a Internet según Ingreso, total nacional, alrededor de 2009. (En porcentajes)

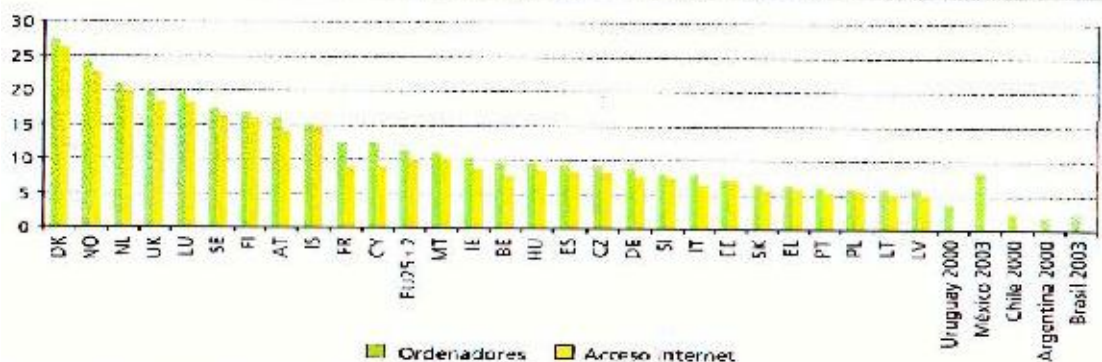


Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

El informe plantea además, que hay importantes variaciones en cuanto al acceso de internet según el lugar de residencia (dependiendo si son áreas rurales o urbanas), siendo en las áreas urbanas en donde se registran el mayor aumento de acceso a Internet.

2.2 Impacto de las TICs en educación en Europa y América Latina

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta al momento de implementar las TICs como recurso pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje, es



la disponibilidad de PCs en los centros educativos, además del porcentaje de ellos que tienen acceso a conexión a Internet.

En el gráfico presentado por la Comunicación de la Comisión Europea, en el año 2006 se observa la incursión de las TICs en los centros educativos. Revela que la tasa de crecimiento en la implantación de TICs en los centros educativos latinoamericanos se encuentra entre las más altas debido a su tardío inicio.

Fuente: OCDE 2000/2003 y Empírica 2006. Encargado por la Comisión Europea

Pero este progreso no se ha realizado al mismo nivel, pues ha traído considerables diferencias de incorporación de las TICs entre países y dentro del propio país. Un pequeño porcentaje de centros educativos de algunos países han integrado las TICs en la programación, y muestran altos niveles de uso efectivo y apropiado para apoyar y transformar la docencia y el aprendizaje en un amplio abanico de asignaturas. La mayoría de los centros, sin embargo, están en una fase temprana de adopción de las TICs, caracterizada por dotación y uso no coordinado de los recursos. El Informe realizado por la Comisión Europea sobre el uso de las TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) en Europa, llamado informe 2010, proporciona un borrador “ del progreso de cada país hacia los objetivos. En lo que se refiere a centros educativos, presenta tres indicadores claves:

2.2.1 Incursión en la banda ancha

Internet y los ordenadores han sido integrados a los centros educativos europeos y, en la actualidad, son ampliamente utilizados en clase en la mayoría de los países. Durante los últimos cinco años ha habido un gran aumento en el uso de las TICs y los centros han comenzado a utilizar la banda ancha. Los mayores porcentajes de conexión a banda ancha en los centros pueden verse en los países nórdicos, tales como Holanda, Estonia y Malta, donde aproximadamente el 90 % de los centros tienen una conexión de banda ancha a Internet. Por otro lado, Grecia, Polonia, Chipre y Lituania tienen la incursión más baja en la banda ancha en los centros de la UE25 (menos de la mitad del 70 % de la media de la UE25).

2.2.2 Número de computadores por cada 100 estudiantes

Hoy en día, la media de la UE es de un computador por cada 9 alumnos. Esto significa que hay unos 7.2 millones de PCs en los centros para los 63.839.555 alumnos europeos. La situación tiene un aspecto menos positivo para los 10 nuevos Estados miembros de la UE. Mientras que en países a la cabeza como

Dinamarca, Holanda, el Reino Unido y Luxemburgo, sólo comparten un ordenador unos 4 o 5 alumnos, la disponibilidad de ordenadores se reduce a la mitad de la media de la UE en países como Letonia, Lituania, Polonia, Portugal y Grecia, donde un ordenador es compartido por 17 alumnos.

2.2.3 Uso de las TICs en el aula por parte del profesorado en los últimos 12 meses.

El 74 % de los 4. 475. 301 profesores europeos informan de que han usado las TICs en el aula en el último año. Existen, sin embargo, enormes variaciones entre países, por ejemplo con el 35 % del profesorado de Letonia y el 36% de Grecia, comparado con el 96% del Reino Unido y el 95 % de Dinamarca, que pertenecen al grupo de recientes usuarios del ordenador en el aula. Dos tercios tienen buen conocimiento del uso de procesadores de texto, mientras que un tercio cuenta con las destrezas necesarias para desarrollar presentaciones electrónicas. El 24 % del profesorado afirma que su asignatura no es apta para el uso de las TICs. En el Reino Unido y Dinamarca, casi todo el profesorado usa las TICs como un apoyo docente, en contraste con países como Grecia o Letonia, donde sólo el 36 % y el 35 % del profesorado informa que usa las TIC de ese modo (Korte, 2006). Sin embargo, el informe demuestra que no existe una relación directa entre los dos primeros indicadores y el tercero. Por ejemplo, en Francia, el alto nivel que presenta, por lo general, de la banda ancha y los ordenadores en los centros no se refleja en el uso de las TICs por parte del profesorado en el aula, el cual es uno de los más bajos de la UE5.

En América Latina, la incorporación de las TICs al proceso de enseñanza aprendizaje resulta dificultoso debido, inicialmente, al bajo número de ordenadores por alumnos y al bajo acceso a Internet. Las TICs son un medio no creado inicialmente dentro de la escuela, sino como un elemento externo que se está incorporando posteriormente.

Por ejemplo veamos como El Plan de acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, Elac 2007 (Estrategia para la sociedad de la información en América Latina y el Caribe). Incorpora en su punto 3, Escuelas y Bibliotecas en Línea: *Considerando las realidades locales, particularmente las de las zonas rurales, aisladas o marginales:*

- *Duplicar el número de escuelas públicas y bibliotecas conectadas a Internet o llegar a conectar a un tercio de ellas, en lo posible con banda ancha y particularmente las ubicadas en zonas rurales, aisladas o marginales, contextualizando la aplicación de las TIC en la educación a las realidades locales.*
- *Aumentar considerablemente el número de computadoras por estudiante en establecimientos educativos e impulsar su aprovechamiento eficiente para el aprendizaje.*
- *Capacitar al menos un tercio de los profesores en el uso de TIC.* La implementación de las TICs se ha visto dificultada por factores que limitan su incorporación a los centros educativos, entre los cuales se encuentran:

2.2.4 Dificultades referentes al conocimiento del profesorado.

La limitada competencia del profesorado en el uso de las TICs y la falta de confianza en el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza son dos determinantes muy significativos de sus niveles de compromiso con las TICs. Están directamente relacionados con la calidad y la cantidad de los programas de formación del profesorado.

2.2.5 Barreras referentes al nivel del centro educativo

El acceso limitado a las TICs (debido a una carencia o a una pobre organización de los recursos TICs), la baja calidad y el mantenimiento inadecuado del hardware, así como un software educativo poco apropiado, son también elementos definitorios en lo que se refiere al nivel de uso de las TICs por el profesorado. Además, la ausencia de una dimensión TICs en las estrategias

generales de los centros y su limitada experiencia en actividades orientadas hacia proyectos apoyados en el manejo de las TICs, son aspectos decisivos en niveles determinantes del uso de las TICs por parte del profesorado.

2.2.6 Barreras referentes al nivel del sistema

En algunos países es el sistema educativo en sí mismo y sus rígidas estructuras de evaluación lo que impide la integración de las TICs en las actividades diarias de aprendizaje. La evidencia proporciona un importante análisis en el proceso en el que el profesorado adopta nuevas tecnologías, que debe tenerse en cuenta con las decisiones que se están tomando a nivel político. La mayoría del profesorado explora las TICs como una herramienta siguiendo un enfoque sistemático, utilizándolas para:

1. Subrayar la práctica tradicional existente;
2. introducirlas de forma progresiva en la programación;
3. transformar más profundamente su práctica docente.

El Informe realizado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa de España (CNICE) plantea que hoy en día el uso de las TICs, como apoyo al trabajo docente, han tenido efecto en algunos profesores pero no han conseguido cumplir su promesa a gran escala. Por lo tanto, la obtención de mejores resultados sólo podría ser visible en los próximos años, mucho más tarde de lo que se esperaba, de acuerdo con la base del potencial de las TICs. El desafío consiste en formar a todo el profesorado y a todos los centros educativos para alcanzar la madurez necesaria en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Reconocida entonces, la necesidad de la sistematización de experiencias y la importancia de contar con una memoria escrita de propuestas realizadas en este campo, se entiende la pretensión del trabajo de construir y analizar a partir de su

desarrollo, una propuesta cuyo objetivo fue favorecer la formación inicial de un grupo de alumnos como promotores y animadores de lectura.

Incursionar en este propósito desde la Sala de lectura de la Escuela Normal, devino una estrategia indispensable para apoyar las labores de promoción y animación de lectura emprendidas con los grupos de preescolar y básica primaria de la institución y para, al mismo tiempo favorecer la formación de un grupo de estudiantes de secundaria, quienes se consideró podrían beneficiarse con su participación en la experiencia. Igualmente se buscó consolidar la Sala como un espacio dinamizador de la formación lectora de sus usuarios y su propia formación como mediadores de lectura.

Planteadas así las cosas, uno de los pilares de la propuesta fue aportar a la formación lectora y literaria de los y las niñas. Lo que representó para ellos posibilidad de experimentar nuevos acercamientos a la literatura y a las bibliotecas, encaminados a redescubrir la literatura infantil clásica, a conocer la literatura infantil contemporánea y a reflexionar sobre su papel en la formación lectora. Asimismo buscó orientar sus gustos e intereses literarios y llevarlas a reflexionar sobre su propio desempeño lector, ya que contaban con una experiencia de lectura básica y un agrado por los libros, pero no se asumían como lectoras constantes. En relación con su formación pedagógica, la propuesta significó crear condiciones para que las participantes pudieran pensarse como mediadoras que en sus prácticas como docentes han de brindar a sus estudiantes de preescolar o básica primaria una experiencia gratificante con el mundo escrito.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

Establecer la incidencia de la incorporación de las TICs, en la comprensión lectora en un grupo de niños y niñas de educación básica de los grados 3º y 4º del Colegio Rodolfo Llinas Bosques de la Acuarela 3ª Etapa en el Municipio de Dosquebradas – Risaralda

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aplicar el test estandarizado “Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas (CLP), para determinar el nivel lector de los alumnos.
- Determinar el nivel de logro en la comprensión lectora alcanzada por los y las niñas de 3º y 4º grado de básica primaria.
- Diseñar y aplicar un plan de trabajo, incorporando el uso de las TICs, conducente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, a los niños y niñas de 3º y 4º año básico que presenten dificultades de avance en esta área.
- Comparar los resultados del pre test, con los del post test, luego de la aplicación del plan de trabajo en base al uso de las TICs.
- Determinar el efecto del uso de las TICs en una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

4 FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

Es claro que los fundamentos que sirvieron de base para la construcción de la propuesta, también atraviesan su desarrollo. Por ello, se plantea como uno de los propósitos del trabajo reconstruir la fundamentación conceptual de la propuesta *incorporación de las TICs en la comprensión lectora en niños y niñas* y aportar una reflexión frente a ella. Esta consiste básicamente en detenerse sobre diversos contextos que inciden en la formación lectora de los sujetos (la familia, la escuela y las nuevas tecnologías) y revisar éstas prácticas, fijando la mirada sobre qué concepciones de sujeto, de mediación, de lectura y escritura subyace en ellas.

4.1 MARCO TEORICO

Hace tiempo se vienen realizando esfuerzos para enfocar la comprensión lectora como un proceso de construcción, conocimiento y práctica para que influya positivamente en las demás áreas del saber; pero el sistema educativo se ha encontrado frente a retos de cambiar los modelos así como las prácticas y actitudes de los docentes, padres de familia y la comunidad educativa en general.

Aunque la pedagogía actual propone participación y creatividad, teniendo en cuenta los intereses de los niño(a)s aún persiste en la institución escolar prácticas autoritarias, acríticas, memorísticas y que inciden negativamente en una relación positiva del niño(a) con el texto; sin embargo algunas organizaciones como Fecode y el Movimiento Pedagógico Nacional han hecho aportes significativos a la solución de este problema, al comprender las relaciones que se tejen en el interior del aula y la escuela entorno a la formación de niño(a)s(as) lectores. La dinámica pedagógica se caracteriza por un cambio cualitativo en las relaciones de sus protagonistas y en los recursos e instrumentos utilizados, sin embargo, este cambio no se logra mediante normas legislativas o instrumentos teóricos, ya que lo que urge es el empeño conjunto en esta renovación de los protagonistas: el

Maestro(a) orientador de sus aprendizajes; los alumnos(as) líderes de su propio conocimiento; padres y madres de familia partícipes y ejemplo en el proceso de desarrollo;

Los maestros(as), como parte esencial de la escuela, deben plantearse el qué y el cómo aprenden sus alumnos(as), es decir, deben conocer cómo el niño(a) construye el conocimiento y cómo lo recrea desde su entorno; por tal razón dirigen sus esfuerzos tratando de conocer el mundo que el niño(a) ha construido a partir de sus experiencias y de su saber espontáneo al fijar metas escolares, proponer contenidos y prácticas pedagógicas para un verdadero trabajo escolar. Las interacciones del niño(a) con la lengua escrita comienzan antes de su ingreso a la escolaridad primaria, tanto la escritura como la lectura tienen características que le son propias y el niño(a) actúa activamente, como ante cualquier otro objeto de conocimiento, la posibilidad que tenga de interactuar con ella le permitirá formularse hipótesis propias, que son necesarias para apropiarse del sistema convencional de la lengua escrita, esto para el niño(a) es lógico (desde su punto de vista infantil) y para el adulto es un error desde su madurez analítica. En el aprendizaje de la comprensión lectora la enseñanza usada tradicionalmente ha entendido la lectura como un sistema de codificación en el que las unidades gráficas se convierten en sonoras, por lo tanto ha puesto su atención en cuestiones meramente técnicas. La direccionalidad y la orientación de la lectura, la posición y la orientación especial de las letras, sus denominaciones, la variedad de presentaciones (mayúsculas, minúsculas, cursiva, imprenta, etc.) y los signos ideográficos que acompañan a las letras (puntos, comas, suspensivos, aparte, etc.), al ser convenciones fijas, son aspectos figurativos que no plantean problemas y son los más fáciles y rápidos de aprender. Se considera importante en este nivel un tipo de trabajo que ponga el énfasis tanto en los aspectos constructivos como en la función social, desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica se basa en algunos aspectos:

- Dar oportunidades a los niño(a) s de realizar lecturas espontáneas utilizando las nuevas tecnologías.
- Realizar actividades de interpretación de textos.
- Realizar actividades que favorezcan la atención del niño(a) hacia las características sonoras de la palabra y su relación con la lectura.
- Interactuar con diferentes herramientas que ofrecen las TICs, con el ánimo de que los niños(as) se relacionen con diversos tipos de textos: libros de cuento, poesía, adivinanzas, chistes, leyendas, revistas de actualidad, historietas, diccionarios, guías, canciones, libros de cocina, etc.

La escuela tiene la tarea pedagógica de propiciar las bases para que los niño(a)s construyan su desarrollo intelectual, socio-afectivo y creativo, dicha tarea se convierte en un reto ya que no se pueden seguir repitiendo estereotipos que concibieron la labor del maestro(a) como un transmisor(a) de contenidos, ni las relaciones desiguales entre maestro(a) y alumno(a) basadas en el miedo y la represión, si no que se precisa una apertura al mundo real y cotidiano y a la posibilidad de crear ambientes alegres, placenteros y organizados, para que los protagonistas de este proceso crezcan como personas autónomas, creativas y felices.

Siguiendo algunos lineamientos trazados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, un grupo de sicólogos piagetianos investigan acerca de la naturaleza del conocimiento y lenguaje, tanto sus preguntas como sus métodos de búsqueda de respuestas, reflejan el interés por acercarse a las preguntas que el niño(a) se hace alrededor del aprendizaje de la lectura.

4.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES

Entre los seres humanos, el lenguaje es la facultad humana que permite la comunicación mediante signos visibles y comprensibles para las demás personas;

permite expresar los pensamientos, sentimientos y la visión que se tiene del mundo, dando lugar a la escritura como código socialmente aprendido; cuando una persona habla es porque intenta o quiere decir algo, y se escucha porque hay alguien que intenta comunicarse. Se lee para tener información, para entender algo que no se sabía antes de leer, para recordar algo, y a veces solo se escribe por el placer de escribir; leer y escribir son procesos muy complejos de construcción del conocimiento, no son solamente reconocimiento de las letras y de su correcta identificación. “Los (as) niñas(os) normalmente siguen diversas etapas en su particular comprensión de las formas alfabéticas de la escritura, de acuerdo con su edad cronológica y mental; estas etapas se conocen como niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita, y cada nivel está compuesto por diversas clases de hipótesis o supuestos que el (la) niño(a) emplea para tratar de interpretar los medios que el medio le proporciona, utilizando todos sus esquemas mentales y experiencias propias”⁴ “También afirma que un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que hace muchas cosas, un sujeto activo es la persona que compara, excluye, ordena, comprueba, formula hipótesis, categoriza, reorganiza, etc. Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro, no es, habitualmente un sujeto intelectualmente activo”⁵. Para lograr comprender qué se lee, cómo se lee, qué se escribe y cómo se escribe, se requiere de un largo proceso que no se inicia ni se termina en el primer año de enseñanza, cada individuo al interactuar en el mundo, va acumulando experiencias que le permiten comprenderlo cada vez mejor, ya que en este proceso de aprendizaje que nos toma toda la vida construimos conocimientos y por eso es necesario propiciar ambientes de aprendizaje en los cuales hayan posibilidades de interacción que estimulen y generen experiencias llamativas, interesantes, enriquecedoras y significativas que contribuyan a esta formación

⁴ EMILIA FERREIRO y Teberovsky, los sistemas de escritura en el desarrollo del niño(a)

⁵ Ibid.

4.3 LA LECTURA COMO ACTOS DE EXPRESIÓN Y DE COMUNICACIÓN

Para que se dé un acto de verdadero de la comprensión lectora es necesario:

- Que haya interés y motivación para que la lectura se convierta en una fuente de significados.
- Que al leer se busque siempre la comprensión de un hecho o acontecimiento que llame la atención y que sea significativo en la experiencia personal.
- Que la escuela se constituya en uno de los lugares donde se concreta el proceso de aprendizaje, estas relaciones se construyen históricamente y adoptan contenidos y diferencias, el interés y la necesidad tanto individual como colectiva son las formaciones sociales donde se genera su punto de arranque, es también el lugar donde se articulan los saberes científicos y sociales.
- Disfrutar de la lectura y del significado que se obtiene a partir de estas actividades constituye un elemento enriquecedor en la vida, porque se necesita de toda la personalidad de quien lee para que participe plenamente en la construcción de los significados propuestos por el texto.
- Que el aula de clases sea uno de los lugares donde la reflexión, la crítica y la propuesta didácticas pueden darse, puesto que en su interior se orienta el proceso de apropiación cultural a través del uso de las TICs
- Disfrutar de la lectura y del significado que se obtiene a partir de esta actividad constituye un elemento enriquecedor en la vida, porque se necesita de toda la personalidad de quien lee o escribe para que participe plenamente en la construcción de los significados propuestos por el texto.

Se concibe la lectura como instrumento para hacer cosas y hacerlas para otras dentro de un contexto compartido como la clase, el patio de recreo que son contextos de interacción susceptibles de ser analizados, transformados y creados.

En la básica primaria el niño(a) habla, escucha y esa es la primera condición de la otra reciprocidad constituida por el leer-escribir, suscitar la acción de la palabra del niño(a) así como su capacidad de escuchar se constituye en el prelude necesario al lenguaje escrito⁶

4.4 LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL NIÑO(A)

Desde su nacimiento, el niño(a) hace lecturas, (lectura natural) de todo lo que le rodea: los gestos, los objetos, el rostro de su madre, etc. Todas estas lecturas le dan posibilidad de comprender el mundo. El aprendizaje de la lectura es un proceso que se inicia tempranamente en el niño(a), ya que observa los elementos que componen el dibujo y narra lo que ve, y en algunas ocasiones añade elementos nuevos para completar la historia. A medida que va creciendo, sigue leyendo el olor de las comidas, la forma de los corredores, la disposición de los objetos, todo lo cual enriquece su mundo interior; a la vez, esto le permite ratificar la comprensión que tiene del mundo y elaborar hipótesis según va descubriendo, por ejemplo, que el orden de ciertos fenómenos lleva siempre al mismo resultado (cada que mamá trae hojas de biao, hace tamales). Cuando un niño(a) lee de esta manera está relacionándose con la lectura como elemento de comunicación de una sociedad, está haciendo el intento de separar aquello que es susceptible de ser leído, de aquello que no lo es, está familiarizándose con la dirección en que se

⁶ PAULETTE LASSALAS “en el párvulo no se lee, se aprende a comunicarse

lee(izquierda-derecha-arriba-abajo); está empezando a conocer las letras del alfabeto⁷.

4.5 ¿QUÉ ES LEER?

Es hacer propio el mundo externo e incorporarlo a la vida como ejercicio vital y así obtener un proceso claro y coherente. Es comprender, interpretar, descubrir, apropiarse de un significado y de la intención de un mensaje; es una invitación a pensar, es una aventura, un reto estimulante, un ejercicio creativo y un espacio para ejercer la capacidad de fantasear y dar rienda suelta a la imaginación, no es descifrar, es construir sentido a partir de signos gráficos y de los esquemas del pensamiento del lector, es todo lo contrario a recibir, adquirir o consumir, es trabajar para establecer un código a través del cual podremos comunicarnos con el autor del libro que tenemos a mano para saber qué fue lo que quiso decirnos o que sentimientos, pensamientos o experiencias quiere compartir con nosotros.

Leer es una habilidad que informa, comunica y abstrae los fenómenos de la existencia humana y del mundo, y desde las cuales se genera la posibilidad de conocimiento para explicar, reconstruir o transformar la realidad en cualquier campo. La lectura desempeña un papel fundamental ya que permite el desarrollo de las restantes y se ha convertido no solo en una realización intelectual individual, sino también en un bien colectivo, indispensable para el desarrollo económico y social, por ejemplo en las sociedades industrializadas la capacidad de leer y escribir ha dejado de ser un privilegio y se ha convertido en una necesidad fundamental de desarrollo socio-económico. El ser humano nace listo

⁷ . Muchos educadores no consideran que "cuando el niño(a) llega a la escuela, tiene una comprensión particular del mundo, que su proceso de lecto-escritura se inicia mucho antes de ingresar a ésta ya que tiene múltiples experiencias con el lenguaje escrito, precozmente identifica carteles, marcas comerciales, y ha iniciado sus primeros garabatos y expresiones graficas espontaneas y al ingresar a la escuela, en la mayoría de los casos este proceso espontaneo se pierde y debe adecuarse a una enseñanza sistemática, con decisivas consecuencias en su desarrollo y resultados

para escuchar y hablar y solo necesita un ambiente familiar estimulante, rico en refuerzo y apoyo, para que en un tiempo corto pronuncie sus primeras palabras y frases con sentido. Así, aprender a hablar y escuchar resulta relativamente fácil; sin embargo con la lectura y la escritura sucede algo distinto ya que son sistemas artificiales sociales y culturales que deben aprenderse realizando procesos mentales más complejos. Aunque escuchar y hablar preceden a la lectura y a la escritura formal, es precisamente en estas habilidades donde debe apoyarse el proceso de enseñar a leer y escribir buscando despertar en los pequeños el interés por descubrir en los libros aquello que está escrito, por observar e interpretar los dibujos. Con la estimulación hacia la lectura se pretende que el (la) niño(a) encuentre compañía en los libros, ya que ellos son una fuente para identificar y ampliar realidades significativas. Además, se estimula la capacidad imaginativa para trasladarse a los lugares y épocas que observa en las ilustraciones, para aprender con la guía de un adulto o sin ella; en resumen, para aprender a leer y escribir en su idioma, jugando y recreándose con él⁸. El gusto por la lectura no es innato, el niño(a) tiene que aprender a leer y, al mismo tiempo, a amar la lectura; esto sucederá si encuentra estímulos para motivarse y mantener su interés. Cuando los niño(a) s se enfrentan con algo escrito formulan preguntas como: ¿qué dice?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se dice? Y plantea sus propias hipótesis antes que codificar todos los signos de un texto. La comprensión de la lectura es un proceso que va evolucionando paralelamente al desarrollo psicológico del individuo y requiere de un manejo evolutivo en el que el profesor promueve diversas formas de trabajo de los contenidos escolares. Cuando se trabaja con niño(a)s de básica primaria, se piensa que están inventando cuando hacen su propia lectura de la imagen, lo que no siempre coincide con lo que puede estar

⁸ PAULO FREIRE en su libro "Freire y la escritura del mundo", expresó: La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (escrita alfabéticamente) y más aún, no es posible lograr una lectura crítica de la palabra si no la relacionamos con el contexto, si no le damos significado desde nuestro mundo. La lectura del mundo implica aprender a leer lo escrito en los colores del mango pues cada color nos dice si se puede o no se puede comer. Implica saber leer en la danza de las copas de los árboles los anuncios de tempestades y relámpagos y en la manera de enroscarse de un gato, si hay súplica o rabia. Así sucederá con las "escrituras" escritas en imágenes visuales, o en las leídas con los olores, el gusto, el tacto.

escrito debajo de la lámina; lo importante es saber que lo hace porque su conducta corresponde a una etapa importante dentro del proceso de apropiación de la lectura y, por lo tanto, se debe aprovechar este interés que muestra el niño(a) por interpretar la lámina para acercarlo a la lectura de una manera gratificante. Leer se entiende como parte del aprendizaje total del lenguaje, es interpretar la palabra escrita y comprender su mensaje; se busca que el niño(a) desarrolle todas las habilidades de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir; la parte fundamental de estos procesos es que el niño(a) debe comprender el pensamiento ajeno, hablado o escrito y expresar con claridad sus propias ideas a través del texto o del lenguaje oral. **DIVERSAS FORMAS DE TRABAJAR LA LECTURA** **Lectura de anticipación:** la comprensión lectora va mejorando al desarrollar estrategias de predicción, donde el alumno no solo puede interesarse más por la lectura sino leer con mayor velocidad y adquirir un mayor dominio de la estructura del texto escrito. **Lectura de las tiras cómicas:** son fuente de distracción de los lectores, tanto de adultos como de niño(a)s, se aprovecha esta inclinación para favorecer en el estudiante cierta habilidad en la interpretación de diversos códigos (dibujos, símbolos, etc.) Y encontrar el mensaje que el autor quiere transmitir al lector. **Lectura de artículos:** el artículo pertenece al género periodístico llamado de opinión.

4.6 La recuperación del significado literal

Hacer una primera lectura explorativa del artículo que permita formarse una idea general de lo que contiene (título, subtítulo, epígrafe, tipo de párrafos). ---releer todo el texto subrayando las ideas principales y encerrando en un artículo las palabras y expresiones claves. ---hacer una síntesis que recupere las ideas principales del artículo. **La recuperación del significado complementario:** ---el autor asocia el tema con sus conocimientos y experiencias. Para animar al niño(a) a la lectura hay que proponer actividades o medios didácticos, que lo motiven a pensar, que lo animen a clasificar material escrito según diversos criterios,

diferenciar dibujos y escrituras, anticipar el significado de un texto, inventar escritura, comparar sus composiciones con los compañeros, autocorregirse, etc. Algunos de estos medios pueden ser: --El diálogo: donde se motivan a expresar vivencias personales o expectativas respecto a los personajes de la historia. --preguntas de predicción: se introducen en cualquier momento de la lectura o la narración. --dramatización: representación de la obra leída o narrada al grupo, se busca desarrollar habilidades como: expresión oral, escucha. --pintura: utilización de la expresión pictórica orientada al desarrollo temático y lingüístico de lo leído o narrado, de tal forma que la palabra se encuentre con la imagen. --silencio: espacio propicio durante o después de la lectura donde no se hace ni se dice nada.

4.7 UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Para acercarnos al concepto de la comprensión lectora debemos saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para poder llegar a esta por tanto debemos saber primero:

4.7.1 Qué es Leer

"Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito" (Adam y Starr, 1982). Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados.

Esto tiene unas consecuencias:

- El lector activo es el que procesa y examina el texto
- Objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo...
- Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

Cuando hemos pasado por el proceso de lectura y ya hemos entendido o por lo menos sabemos lo que es leer pasamos luego a la comprensión del tema leído dando paso entonces al siguiente factor.

4.7.2 La Comprensión Lectora

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

"Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información".

"La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma".

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafo fónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su Interpretación textual.

4.7.3 Leer para Aprender (desde una explicación constructivista).

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conlleva a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

4.8 LAS TICS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los prejuicios negativos existentes en cuanto al tipo de aprendizaje que genera el uso y manejo de TICs como apoyo a nuestras prácticas educativas, muchas veces obstaculizan y provocan una doble resistencia y hermetismo por parte del profesorado a su implementación y consecuente integración de ellas al currículo. A

juicio de las investigadoras se considera que al recelo de reorganizar y reformular nuestra labor pedagógica con el aprendizaje, manejo y posterior fomento de estas tecnologías dentro del grupo curso, se debe sumar la incertidumbre y cuestionamiento de qué tan favorable y beneficiosa sean estas innovaciones para nuestros alumnos y alumnas, pues no son pocos los artículos y comentarios que enfatizan el individualismo y pensamiento esquemático rígido que estas tecnologías generan en sus usuarios. Además de cuestionar su aporte al desarrollo de nuevos aprendizajes, pues no presentan mayores desafíos al desarrollo cognitivo de los estudiantes, utilizando este argumento como justificación de que las tecnologías propician una situación de estímulo – respuesta, de sus usuarios, sin un mayor proceso de reflexión por parte de estos.

Todo lo anterior puede tener cierto atisbo de razón si se piensa en la implementación total o parcial del uso de las TICs, sin un docente mediador o guía que participe, fomente, eduque, enfatice y sea el canal de relación y manejo, entre estas tecnologías y el alumno o alumna. El uso debido de las innovaciones tecnológicas, entrega aportes insospechados, no sólo, al desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes, sino también, al trabajo en equipo, pensamiento reflexivo, resolución de problemas, auto control, por nombrar algunos. Es de gran importancia para efectos de esta investigación cuasi experimental hacer mención a las teorías, estilos o métodos de aprendizaje que sustentan los beneficios del uso y manejo de TICs en la educación, pues, como menciona Ertmer *“Las teorías de aprendizaje son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción verificadas... ofrecen las bases para la selección de una estrategia inteligente y razonada”* [Ertmer, P: 2; 1993] A continuación se hará mención de los estilos y modelos más predominantes y cuyo uso es más frecuente en nuestro país.

4.9 INTEGRACIÓN DE LAS TICS AL CURRÍCULO ESCOLAR

Hoy en día es un hecho que *“el manejo de los computadores y de la Internet es una de las habilidades que deben caracterizar al ciudadano competente en el siglo XXI”*. Es por esto, que se hace imprescindible que los jóvenes, al término de su etapa escolar, dominen las herramientas básicas de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TICs), transformándose así en un objetivo importante del plan curricular de cualquier institución educativa.

De esta forma, y siguiendo con una corriente global, el Gobierno Colombiano, que a partir del año 2006, anunció que el país debería incrementar al año 2010, el equipamiento computacional existente en el sistema escolar colombiano junto con asegurar un uso de estos recursos que impacte positivamente en los resultados de la labor pedagógica, esto es, que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) deberían integrarse al currículo escolar, transformándose en un apoyo a la labor docente. Muchos colegios hablan de la integración de las TICs, pero sólo utilizado como material recreativo, para aprender a manejar las nuevas tecnologías o simplemente como infraestructura que le otorga un “plus” especial los establecimientos, no otorgándole el valor que realmente busca la integración de estas tecnologías al currículo escolar, tal como lo señala el Ministerio de Educación. Para llegar a una definición clara del concepto de integración curricular de las TICs, es necesario, en primer lugar, establecer qué se entiende por Integración. El Diccionario de la Real Academia Española define el concepto de Integración como "constituirlas partes un todo", "completar un todo con las partes que faltaban", "componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas, integrar esfuerzos dispersos en una acción conjunta".

En segundo lugar, centrándonos en el concepto de currículo, podemos decir que existen variados autores que hablan sobre este tema. Para efectos de la presente investigación citaremos a Stenhouse quien define curriculum como *“un intento de*

comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente a la práctica”.

De la misma forma, Porlan piensa que curriculum *“es aquello que, desde determinadas concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa”* [En Sánchez; 2003:52]. Así, integrar las TICs al currículo escolar requeriría del uso de las TICs ya no cómo un elemento anexo a la experiencia pedagógica, sino más bien, como parte de los componentes del currículo. De esta forma, Sánchez define la integración curricular de TICs como *“el proceso de hacerlas enteramente parte del currículo, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y las didácticas que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”*. [Sánchez; 2003:53]

Dentro de las implicaciones de este proceso de integración, el mismo autor menciona los siguientes propósitos para el uso de las tecnologías de la educación: Usar las tecnologías para planificar estrategias, para facilitar la construcción del aprendizaje. Usar las tecnologías en el aula. Usar las tecnologías para apoyar las clases. Usar las tecnologías como parte del currículo. Usar las tecnologías para aprender el contenido de una disciplina. Usar software educativo de una disciplina.

Por otro lado se debe considerar, que integrar curricularmente las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje, implica considerar el uso de esta herramienta a las necesidades y demandas educativas. Como señala Sánchez *“el uso de las TIC, para apoyar la construcción del aprender, debe surgir de una necesidad o de un problema del aprender y de cuestiones tales como qué hacen los aprendices cuando construyen su aprender, como puede la tecnología ayudar a mejorar o expandir aquello. Las TIC en un enfoque constructivista son soportes,*

estimuladores/motivadores, infraestructuras que asisten el aprender. Las TIC no diseñan, no construyen aprender, es el aprendiz quien lo hace con el apoyo de la tecnología. Las TIC no resuelven problemas del aprender que surgen con la tecnología sino que son anteriores a su uso.” [Sánchez; 2004:86] De esta misma forma, existen otros autores que también aportan su definición sobre integración curricular de las TICs. Grabe & Grabe señalan que la integración ocurre "cuando las TICs ensamblan confortablemente con los planes instruccionales del profesor y representa una extensión y no una alternativa o una adición a ellas" [Grabe y Grabe. 1996 En Sánchez; 2003:54].

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) define que **“Una efectiva integración de las TICs se logra cuando los alumnos son capaces de seleccionar herramientas tecnológicas para obtener información en forma actualizada, analizarla, sintetizarla y presentarla profesionalmente. La tecnología debería llegar a ser parte integral del funcionamiento de la clase y tan asequible como otras herramientas utilizadas en la clase”**

Diversos autores plantean la necesidad de la integración curricular de TICs expresada en una planificación curricular de aula, de forma que su uso responda a necesidades y demandas educativas Así, Vásquez (1997) señala que una adecuada integración curricular de TICs debe plantearse no como tecnologías o material de uso, sino como tecnologías acordes con los conceptos y principios generales que rigen las acciones y los procesos educativos. [Vásquez, G y Martínez, M. 1997. En Sánchez; 2003:54].

Propósito de la integración curricular de TICs. A partir de las definiciones presentadas anteriormente, sobre la integración curricular de TICs, se infiere que el propósito de la integración de éstas es la actividad de aprendizaje, la acción pedagógica, aprender, en donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben ser utilizadas como herramientas de apoyo para lograr los

aprendizajes. Sánchez señala que *“las TICs se utilizan para fines curriculares, para apoyar una disciplina o un contenido curricular. Son herramientas para estimular el desarrollo de aprendizajes de alto orden. Cuando existe integración curricular de TICs estas se tornan invisibles, el profesor y el aprendiz se apropian de ellas y las utilizan en un marco situado del aprender”*. [Sánchez; 2003: 55]

4.10 CONTEXTOS PARA HACERSE Y SER LECTORES

4.10.1 La familia

La apuesta por crear y fortalecer vínculos afectivos y duraderos con el mundo escrito parte de comprender su valor como fuente de felicidad y de universalidad para el ser humano. No se opone la lectura de la palabra a la lectura del mundo que la precede. Está claro que el niño se construye desde ahí, que aún antes de nacer son las interacciones que tiene con las personas que le rodean las que marcan su aprendizaje del lenguaje, y que pronto éste compone y domina todos los aspectos de su vida. El lenguaje aprendido permite producir y comprender sus diversas manifestaciones: lingüística, numérica, visual, sonora o plástica, y su riqueza depende de esas diversas relaciones. Escuchar historias, canciones, nanas, juegos de palabras, acompañadas de las personas y sus gestos, y de las situaciones comunicativas que las contextualizan, les permite acceder a una comprensión global de la realidad. Por tanto, son las expresiones de afecto y las palabras que introducen al niño en su cultura, las que fundamentan su deseo de saber y de aprender y las que, en la medida en que se enriquecen, desde la variedad textual sea escrita, inventada o producto de la tradición oral, van tejiendo vínculos con los otros, con la naturaleza y con su cultura.

Así, la relación con el mundo escrito se defiende como una particular manifestación del lenguaje, que nos distingue de otras formas de vida y que

complejiza y maravilla nuestra existencia. Un mundo que trasciende los individuos en las sociedades actuales, incluso las orales, y que por tanto, no puede ser elemento de exclusión, sino de libertad, como lo dijera Rodari: “*Todos los usos de la palabra para todos*’ [...]. *No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*”⁹.

Bien lo afirma Jim Trelease, “...lo menos costoso que podemos darle a un niño, además de un abrazo, resulta ser lo más valioso: las palabras”¹⁰. Concebidas como herramientas de conocimiento de la realidad circundante, de las ciencias y las artes, de la historia del mundo; como posibilidad para expresarnos, conocernos, explicarnos, identificarnos, evaluarnos, recrearnos, y crear otras realidades; como medios para ampliar nuestro vocabulario y nuestra representación del mundo; como posibilidad para conocer y comprender nuestra especie, para ejercer nuestra ciudadanía, incidir en las decisiones políticas, económicas y sociales de nuestra comunidad; como formas de recreación, entretenimiento y diversión. Sí, también es un asunto democrático: el no acceso a la lectura y al mundo escrito, puede significar privar al ser humano de esto y mucho más.

Generalmente en la primera infancia los niños que han crecido en una sociedad alfabetizada aún sin haber accedido al sistema de escritura, realizan actos lectores y escritores. Igual como ocurre con la adquisición del lenguaje oral, interactuar en contextos letrados les permite adquirir un conocimiento intuitivo, un esquema - aunque no lo puedan expresar adecuadamente- de algunos textos escritos con los cuales se han familiarizado. Cleotilde Pontecorvo (2002). Al manipular un libro son capaces de hacerlo como lo hacen los adultos, si saben, hablan de su posible contenido, o al observar sus imágenes, las dotan de sentido contando qué puede

⁹ RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Panamericana editorial, 1999, p. 17.

¹⁰ TRELEASE, Jim. *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá: FUNDALECTURA, 2005, p. 50-51.

acontecer en ellas; del mismo modo, con las limitaciones propias de su edad garabatean, construyen textos escritos, cartas o notas para sus seres queridos donde expresan sus sentimientos.

Es precisamente la lectura que los niños tienen del mundo, su descubrimiento de los diversos lenguajes, la que incide y permite su lectura y producción de textos escritos, siendo, en consecuencia, la familia el primer contexto y la primera institución que brinda condiciones al ser humano para apreciar los usos sociales de la lectura y la escritura. De las condiciones y las experiencias a las que tenga acceso el sujeto en relación con el mundo de lo escrito, dependerá en buena medida su desempeño como lector y como autor de textos que a su vez, lo harán o no, partícipe de los beneficios intelectuales, afectivos, axiológicos, espirituales y lúdicos, que ambas prácticas proporcionan.

No es raro entonces encontrar que antes de ingresar a la escuela, la mayoría de los niños expresen arduos deseos por aprender a leer y a escribir, si se considera que ya en momentos anteriores se ha creado un contexto que dota de sentido el mundo escrito en sus vidas cotidianas. Yolanda Reyes (1999) define esta época como el momento propicio de crear “nidos para la lectura”, tiempo en que a partir de experiencias gratas con el lenguaje se cultivan en ellos aprendizajes esenciales que sólo un lector experto puede brindar: introducirlos en el mundo simbólico y en el disfrute de la poesía; alentarles la fe en la magia de los libros mientras avanzan en sus posibilidades de desciframiento; asociar la lectura como parte de su intimidad, orientada por sus necesidades e intereses vitales. En suma, son los modelos lectores quienes descubren para los niños, que a partir del lenguaje se relacionan con otros, y que la lectura puede ser parte de esos modos de relación - en una comunidad de lectores- y de su felicidad personal y compartida. Desde muy pequeño, el niño... *“Ya sabe una cantidad de cosas sobre la lectura, aunque la escuela diga que todavía no es lector o no haya entrado ni siquiera al pre jardín o al grado cero. Los padres han construido un nido completo, un entorno para la*

*lectura, una cantidad de demostraciones viscerales a la pregunta del 'para qué leer', que es la pregunta por el sentido vital de la lectura y que es la que, en definitiva, produce el deseo"*¹¹.

4.10.2 La escuela

La escuela, por supuesto, tiene también un papel decisivo en el fortalecimiento de esos vínculos afectivos con el mundo escrito, o de crearlos en el caso en que el contexto familiar no haya sido un nido para este aprendizaje. A ella le corresponde incidir en los procesos de construcción de sistemas de significación en los sujetos e ir más allá de la instrucción básica -denominada generalmente alfabetización-, procurando que niños y alumnos aprendan a leer y a escribir en condiciones en que estas prácticas puedan cobrar un verdadero significado e impliquen, su formación como lectores y autores de textos. Una formación trascendental que necesariamente atraviesa todas las áreas de conocimiento porque éstas se apoyan en ambos procesos.

No obstante, como agente social, la escuela está inserta y atravesada por factores e intereses de diverso orden, que en ocasiones favorecen y en otras obstaculizan su labor. Estos plantean unas condiciones precisas a los niños y adolescentes "para que ellos puedan acceder a sus aulas, y participar del proceso educativo"¹², las cuales tienen que ver con los recursos de la institución y con una imagen particular de estudiante desde donde está pensado el quehacer pedagógico. Como es lógico dichas condiciones se contrastan a diario con las situaciones reales de la comunidad que atienden, denominadas factores o condiciones de educabilidad, según lo plantean López y Tedesco (2002)¹³. *"Es necesario que [niños y alumnos] estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un*

¹¹ REYES, Yolanda. Nidos para la lectura. En: *Revista Alegría de enseñar* No. 40, 1999, p. 56.

¹² LÓPEZ, Néstor. *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, junio de 2004, p. 4.

¹³ Concepto desarrollado por Néstor López y Juan Carlos Tedesco en el documento "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina", Buenos Aires, junio de 2002. En LÓPEZ, Néstor. Op. cit. p. 1.

medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude, por ejemplo, a la capacidad de dialogar, conocer y dominar el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, "portarse bien", respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc.”¹⁴ Es decir, que la escuela demanda como prerrequisito unas condiciones “básicas de educabilidad” a cada sujeto, que le son brindadas por su contexto, familia y sociedad, y que contribuyen a acercarlo o alejarlo de las propuestas que le ofrece.

En cuanto a la formación de lectores y productores de textos, son diversas las explicaciones que se han dado al fracaso general de la escuela, de la sociedad y la familia: la valoración social de la lectura y la escritura (que históricamente ha sido patrimonio de las élites), la no estimación de los códigos y maneras de relación de comunidades marginadas o segregadas que se traduce en un choque entre la cultura validada por la escuela y la de las diversas comunidades que a ella asisten, las limitaciones socio-económicas que imposibilitan el acceso y uso de grupos culturales a los materiales impresos (libros, periódicos, revistas), la intromisión dominante de la cultura visual (televisión, cine, juegos electrónicos), y finalmente la permanencia en la escuela de tendencias teóricas que centran el aprendizaje de la lectura y la escritura en el descifrado y la copia, que muchas veces es nociva para que los niños construyan la lengua escrita y disfruten de ella y de la literatura. Bustamante et al. (1993: 13-15).

Ha sido demostrado en diversos estudios (Lerner, Delia et al. -1990- o Ferreiro, Emilia -1988-) que las prácticas pedagógicas tradicionales enfocadas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita tienen una gran cuota de responsabilidad en el fracaso escolar, profundizando las diferencias sociales y

¹⁴ Ibídem., p. 4.

obstaculizando los dispositivos de aprendizaje de los niños, en vez de fomentarlos. En Colombia *“Diversas investigaciones que se han adelantado sobre la lectura, conducen a la revisión tanto conceptual como de las prácticas escolares que se han utilizado en su enseñanza y que la han convertido en un acto mecánico, de decodificación, de reproducción oral de los signos escritos, reduciendo la comprensión solo a la recuperación memorística de la información de un texto”*¹⁵.

Al ignorar las preguntas y los conocimientos previos de los sujetos, al privarlos de textos complejos y significativos, al invalidar sus lecturas y escrituras no convencionales, solicitan que el niño se comporte como un ente que aplica y repite sus propuestas y no como un sujeto autónomo, cognoscente e inquieto. Cada vez, entonces, es más apremiante la transformación de estas prácticas para la formación ciudadana, las cuales seguramente evidenciarán mejores resultados en la medida en que estén acompañadas de políticas gubernamentales que además de mejorar la calidad del sistema educativo, optimicen la calidad de vida de las comunidades atendidas (niños, alumnos, padres, maestros, entorno, etc.). Bien lo afirman Lerner y Palacios cuando plantean que *“Sostener que una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso constructivo del niño y en la función social de la lengua escrita contribuirá a evitar el fracaso escolar, no es lo mismo que pensar que esa propuesta resolverá automáticamente todos los problemas que pueden surgir en el proceso educativo”*¹⁶.

Conscientes de esta realidad, y con el convencimiento de que hay más posibilidades que tragedias por conquistar en y desde las instituciones educativas, fue escogida una institución escolar formadora de maestros para realizar la propuesta de formación de alumnos como animadores de lectura, por considerar

¹⁵ BUSTAMANTE, Guillermo; RINCÓN, Gloria; RODRÍGUEZ, Amparo y DE CASTRO, Margarita. *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Ministerio de Educación Nacional. Serie Pedagogía y Currículo. Santa Fe de Bogotá, 1993.

¹⁶ LERNER, Delia y PALACIOS, Alicia. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: Reflexiones sobre la Propuesta Pedagógica Constructivista*. Caracas: Editorial Kapelusz Venezolana / MEN (Ministerio de Educación Nacional), 1990. Pág. 61.

que allí, en uno de sus espacios de lectura (la sala de lectura), existían condiciones adecuadas para llevarla a feliz término.

4.11 MARCO LEGAL

Desde el inicio de la presente década el Estado Colombiano ha venido promoviendo la alfabetización tecnológica y el uso de las tecnologías de información y comunicación como herramientas de transmisión del conocimiento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos esfuerzos además de representar el interés de las diferentes instancias públicas de llevar a la educación a la vanguardia de los cambios sociales relacionados con el mundo de las transformaciones tecnológicas, son la muestra de las acciones de una política clara que tiene el gobierno en este campo, para facilitar el acceso de los estudiantes al saber de una forma moderna y didáctica.

La política adelantada por el gobierno en esta área ha sido denominada informática educativa y ha venido siendo implementada en cabeza del Ministerio de Educación Nacional. Esta política busca en un nivel macro, garantizar una infraestructura de calidad en Tecnologías de Información y Comunicación -TICs- y a través de esto dar mayor solidez a otras de sus políticas como la de cobertura, calidad y eficiencia.

Entre las estrategias ejecutadas en su desarrollo está la creación del portal Colombia Aprende, construido en el año 2004 con el objetivo de apoyar los contenidos y la consolidación de las redes de aprendizaje a nivel nacional. Para esto sin embargo se debe garantizar previamente la dotación tecnológica y la conectividad, es decir, la tenencia de computadores y acceso a las redes de internet en todos los centros educativos del país.

Para el cumplimiento de estas dos tareas, necesarias para el fortalecimiento de la política informática, el Ministerio de Educación Nacional se apoya además en los programas nacionales "Computadores para educar" y "Compartel" del Ministerio de Comunicaciones.

5 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

5.1 SURGIMIENTO DE LA EXPERIENCIA Y SUS CONDICIONES DE DESARROLLO

A continuación se describen reflexiones e interrogantes que originaron la propuesta, cómo fue su diseño, cuál fue el proceso de convocatoria y selección del grupo participante en su desarrollo y cómo es posible caracterizar dicho grupo a partir de la información recogida en distintas actividades constitutivas de la propuesta.

La propuesta se desarrollo partir de una serie de talleres, los cuales aportaron a su comprensión lectora, propiciando nuevas experiencias de acercamiento significativo de los niños y niñas con la incorporación al aula de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

5.1.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Considerando la formación obtenida en la carrera Licenciado en español y comunicación audiovisual, se optó por diseñar y orientar la propuesta de acuerdo a lo visto durante la carrera.

En cuanto a las sesiones de desarrollo con los niños y niñas participantes, la idea era distribuir de manera similar las sesiones y propiciar un espacio posterior para el intercambio sobre estas experiencias.

5.2 CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ALUMNOS ESTUDIANTES PARTICIPANTE.

5.2.1 Formato Datos básico del encuestado

Edad

La mayoría de los escolares participantes son niños, 24, que equivale al 68.5% y el restante son niñas ,11,que equivale 31.4%. Estos se distribuyen de modo casi homogéneo en un escalafón por edades de la siguiente forma: 22 de los niños tienen 9 años que equivalen a 62.9%, 9 niños tienen 8 años (25.7%), 3 niños tienen 10 (8.6%).

| Edad | Frecuencia | % |
|-------------|------------|------|
| 8 | 9 | 25,7 |
| 9 | 22 | 62,9 |
| 10 | 3 | 8.6 |
| No responde | 1 | 2,8 |
| Total | 35 | 100% |

Tabla 1 Distribución de los estudiantes por edad

5.2.2 Escolaridad

Al centrarse el presente estudio en un segmento de la población que accede al sistema escolar, no era necesario preguntar por su escolarización, sin embargo, sí se consideró importante consultar por la de sus padres. La indagación realizada para el caso del padre de familia aportó la siguiente información: el 8.6% no ha terminado la primaria, el 14.3% la tiene completa, un gran porcentaje ha alcanzado

a terminar la secundaria (20.0%), el 17.1% la tiene incompleta, el 2.9% tiene educación técnica y el 11.4% alcanzó el nivel profesional. Por su parte un porcentaje importante no posee ningún tipo de escolaridad (25.7%). La característica anterior nos indica que hay un bajo nivel de profesionalización entre los padres de los estudiantes lo que dificulta el logro de un nivel óptimo de calidad de vida (Ver Tabla N. 4).

| Nivel de escolaridad | Fre. | % |
|-----------------------|-----------|--------------|
| Primaria incompleta | 3 | 8.6 |
| Primaria completa | 5 | 14.3 |
| Secundaria incompleta | 6 | 17.1 |
| Secundaria completa | 7 | 20.0 |
| Técnica | 1 | 2.9 |
| Profesional | 4 | 11.4 |
| Otro | 3 | 8.6 |
| No responde/No aplica | 6 | 17.1 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 2 Nivel educativo de los padres de los estudiantes

Para el caso de las madres se encontró que muchas de ellas no han terminado la primaria (5.7%), otras solo poseen este nivel básico (25.7%), luego se encuentran las madres que no culminaron la secundaria (14.3%) y las que si terminaron la básica secundaria (25.7%), la que tiene educación técnica (2.9%) y las que tienen educación profesional (5.7%). También se encontró un pequeño porcentaje (5.7%) que tiene cursos no formales (Ver Tabla N. 5)

| Nivel de escolaridad | Fre. | % |
|----------------------|------|-----|
| Primaria incompleta | 2 | 5.7 |

| | | |
|-----------------------|-----------|--------------|
| Primaria completa | 9 | 25.7 |
| Secundaria incompleta | 5 | 14.3 |
| Secundaria completa | 9 | 25.7 |
| Técnica | 1 | 2.9 |
| Profesional | 2 | 5.7 |
| Otro | 2 | 5.7 |
| No responde/No aplica | 5 | 14.3 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 3 Nivel educativo de las madres de los estudiantes

5.2.3 Conformación del hogar

Tres de los estudiantes viven solo con uno de los padres (8.6%), cuatro de ellos viven con ambos padres (11.4%), la mayoría viven con madres y hermanos (40.0%), en cinco de los hogares conviven solo con uno de los padres y hermanos (14.3%). También hay otros hogares en los que viven los estudiantes con su núcleo familiar y otros parientes (20.0%). Se encontró a su vez un caso en el que vive el estudiante con familiares lejanos, amigos o conocidos (2.9%) (Ver Tabla N. 6)

| Convive con... | Fre. | % |
|--------------------------------------|-------------|--------------|
| Solo uno de los padres | 3 | 8.6 |
| Ambos padres | 4 | 11.4 |
| Madres y Hermanos | 14 | 40.0 |
| Solo uno de los padres y hermanos | 5 | 14.3 |
| Su núcleo familiar y otros parientes | 7 | 20.0 |
| Otros | 1 | 2.9 |
| No responde | 1 | 2.9 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 4 Conformación del hogar de los estudiantes

5.2.4 Condición socioeconómica

En el análisis de la situación económica de los hogares de los estudiantes que refleja el salario o las diversas formas de producir del padre y la madre para garantizar la supervivencia de su grupo familiar se encontró para el caso del primero, que en su mayoría son trabajadores asalariados (57.1%), seguidos de los que son trabajadores independientes (25.7%), los que reciben pagos por alguna renta (2.9%), los que realizan oficios varios (11.4%) y finalmente los trabajadores que viven de una pensión o jubilación (5.9%) (Tabla N. 8).

| Ocupación | Fre.. | % |
|--------------------------|-----------|--------------|
| Trabajador asalariados | 20 | 57.1 |
| Trabajador independiente | 9 | 25.7 |
| Jubilados/pensionados | 1 | 2.9 |
| Rentistas | 1 | 2.9 |
| No responde | 4 | 11.4 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 5 Ocupación de los padres de los estudiantes

En el caso de la ocupación de las madres, se encontró que cumplen otras obligaciones y labores de las cuales reciben un salario. De éstas el 17.1% declaró ser trabajadora asalariada y un 20% independiente. Se presentó un solo caso de una madre que estudia (2.9%); por su parte el porcentaje más alto de las madres se dedica al hogar y al cuidado de los menores (42.9%) y una menciona vivir de la pensión o jubilación (2.9%) (Ver Tabla N. 9).

| Ocupación madre | Free. | % |
|-----------------|-------|---|
|-----------------|-------|---|

| | | |
|--------------------------|-----------|--------------|
| Trabajador asalariado | 6 | 17.1 |
| trabajador independiente | 7 | 20.0 |
| Estudiante | 1 | 2.9 |
| Oficios del hogar | 15 | 42.9 |
| Jubilado/Pensionado | 1 | 2.9 |
| Ninguna | 1 | 2.9 |
| No responde | 4 | 11.4 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 6 Ocupación de las madres de los estudiantes

Como resultado de la anterior ocupación el porcentaje más alto de los hogares (68.6%), tiene un promedio de ingresos que está entre doscientos mil pesos y un salario mínimo y medio. Un porcentaje importante de los hogares tiene ingresos que están por debajo de los doscientos mil pesos y un reducido número accede a más de dos salarios mínimos (Ver Tabla N. 10)

| Ingreso por hogar | Fre. | % |
|-----------------------------|-------------|--------------|
| Menos de \$ 200.000 | 6 | 17.1 |
| Entre \$ 200.000 y un SLMLV | 12 | 34.3 |
| Un salario mínimo y medio | 12 | 34.3 |
| Más de dos SMLV | 2 | 5.7 |
| No responde | 3 | 8.6 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 7 Promedio de ingreso del hogar de los estudiantes

5.3 Su formación lectora y educación literaria

La información sobre la formación lectora y experiencia literaria de estos estudiantes fue obtenida a partir de una de las primeras fichas de trabajo para la

casa, denominada “Exploración sobre mi experiencia lectora”. En ella, las respuestas de las participantes evidenciaron:

5.3.1 Razones para participar en la experiencia. Expectativas.

Durante el desarrollo de la primera sesión se indagó sobre las expectativas que las estudiantes tenían sobre la propuesta. Anteriormente habíamos realizado algunas reflexiones teóricas frente a la comprensión lectora por tanto tendrían algunos elementos para aventurar qué actividades y contenidos consideraban que debía incluir la propuesta de la que estaban haciendo parte, que les permitiera al finalizar:

- Mejorar su desempeño lector.
- Desarrollar el gusto por la literatura.
- Saber dirigirse a los demás.
- Desarrollar la creatividad, aprender a ser dinámicos.
- Desarrollo de habilidades de manejo del computador.
- Conocimiento del campo de la literatura en sus diversas expresiones en la Web.
- Conocimiento de textos informativos y científicos digitales.
- Aprender la distinción entre libros de literatura y otro tipo de textos.

5.4 TENENCIA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CONSUMOS CULTURALES

Aunque en los hogares se evidencian capacidades económicas mínimas (el 17.1% cuenta con menos de doscientos mil pesos al mes) en todos ellos existe un medio visual como el televisor, lo que permite a los niños estar en contacto con la realidad y observar programas de transmisión mundial alrededor de diversos temas económicos, farándula, dramas, acción, entre otros. En más de la mitad de los hogares (51.4%) hay más de dos televisores, en un porcentaje alto hay al

menos dos (37.1%) y en el restante número de hogares hay uno (11.4%).

La posibilidad de centrar la atención de esas familias ante el televisor (94.3%); significa en términos de prevalencia, que sus integrantes van a tener la capacidad de acceder a un cúmulo importante de información que les va a permitir analizar con más criterios y elementos de la realidad y forjar un pensamiento más crítico sin afectar o acelerar cambios personales entre sus miembros

| T.V. por hogar | Fre. | % |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Uno | 4 | 11.4 |
| Dos | 13 | 37.1 |
| Más de dos | 18 | 51.4 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 8 Número de televisores que poseen en el hogar de los estudiantes

En cuanto a los programas que se ven en el hogar tenemos: animados y de entretenimiento (17.1%) y en los que se ven o solo noticias, o solo programas de entretenimiento (14.3% cada uno). Por otro lado los hogares en los que se ven programas educativos y de difusión de conocimiento e información son sumamente reducidos (Ver Tabla N. 3).

| Tipos de programas | Fre. | % |
|--|-------------|----------|
| Difusión de conocimiento e información | 1 | 2.9 |
| Noticias | 5 | 14.3 |
| Entretenimiento | 5 | 14.3 |
| Dibujos animados y entretenimiento | 6 | 17.1 |

| | | |
|----------------------------|-----------|--------------|
| Educativos | 2 | 5.7 |
| Deportes | 1 | 2.9 |
| Noticias y entretenimiento | 12 | 34.3 |
| No responde | 3 | 8.6 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 9 Tipos de programas que se ven con más

Estas preferencias culturales evidencian un bajo interés de las familias por promover el aprendizaje en el hogar a través de herramientas alternativas como son los medios audiovisuales. Por otro lado dificultan en términos reales que las escuelas desarrollen el proceso de enseñanza acorde con los avances tecnológicos de la actualidad.

Los medios audiovisuales ofrecen a los escolares alternativas para acceder a información, les aporta elementos de estudio y refuerzo que favorecen su rendimiento académico y desarrollan su capacidad de explorar otros aportes de consulta, pero cuando la familia no cultiva un buen uso de ellos, estas funciones se ven ampliamente limitadas.

5.5 PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS TICS A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

La mayor parte de los estudiantes (71.1%) considera que el uso de las TICS facilita el aprendizaje, no obstante, su percepción sobre lo que puede contribuir a aportar conocimientos diferentes a los obtenidos por las vías tradicionales no es determinante. Cerca de la mitad (48.6%) cree que a través de éstas se pueden obtener los mismos conocimientos que los adquiridos por medio de la explicación del docente. Por otra parte un porcentaje igualmente alto (40%) cree que las TICS no pueden aportar otro tipo de conocimientos que no se logran solo con la explicación del docente, pues a través de las nuevas tecnologías se amplía o clarifica la explicación de los temas ilustrados por parte de aquel. “El análisis sobre las nuevas tecnologías en el contexto escolar constituye el punto de partida de una línea de investigación, necesaria para analizar con la comunidad de maestros el papel que han de cumplir las herramientas tecnológicas en los procesos del aprendizaje”¹⁷.

| Se aprende a través de las TICS | Frec. | % |
|---------------------------------|-------|-------|
| Si | 17 | 48.6 |
| No | 14 | 40.0 |
| No responde | 4 | 11.4 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 10 Mejoramiento en la obtención de conocimientos

¹⁷ Audiovisuales un carácter Educativos en Bogota-3- Pág. 10 programa Red UN 2004

Entre los aportes que puede hacer las TICs a los procesos de aprendizaje el 57.1% de los estudiantes considera que éste puede mejorar la capacidad para analizar los temas que ha expuesto el docente. La posición frente a este punto no es sin embargo unánime, pues el 40% cree que hacer uso de las TICs no va a mejorar el análisis que un estudiante pueda hacer (Ver Tabla N. 2).

| Contribuyen las TICs | Frec. | % |
|-----------------------------|--------------|--------------|
| Si | 20 | 57.1 |
| No | 14 | 40.0 |
| No responde | 1 | 2.9 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 11 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al análisis

Por otra parte, el 77.1% cree que el uso de las TICs permite que el estudiante desee realizar lecturas de textos que no leería a través de los medios tradicionales (noticias, cultura, arte, etc), es decir, que su uso genera mayor interés en torno a los conocimientos o temas aprendidos. El porcentaje restante de estudiantes consultados se reparte entre quienes consideran que no es así y aquellos que no tienen una posición clara al respecto (Ver Tabla N. 3)

| Aporta a la lectura | Fre. | % |
|----------------------------|-------------|------------|
| Si | 27 | 77.1 |
| No | 3 | 8.6 |
| No responde | 5 | 14.3 |
| Total | 35 | 100 |

Tabla 12 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las tics al aumento de la capacidad lectora

El aumento de la capacidad de análisis y de plantearse otras preguntas y cuestionamientos, es al parecer favorecida por el uso de las TICs en aulas, porque éste hace las clases más amenas, entretenidas y didácticas (el 80% considera que así es) lo que estaría generando más receptividad y atención por parte de los estudiantes. En otras palabras las TICs logra que los estudiantes tengan un acercamiento real con el saber lo que permite que mejoren su capacidad de interpretación. Esto resulta fundamental para el aprendizaje e interiorización del conocimiento, pues lo que aprende el estudiante no es lo que le enseñan, sino lo que interpreta de lo que le enseñan. ” Podemos concluir que los individuos están inmersos en procesos de educación comunicación permanentes y que las formas organizacionales que los estudiantes promueven son en sí educativas”¹⁸ (Ver Tabla N. 4).

| Aumenta la interpretación | Fre. | % |
|----------------------------------|-------------|--------------|
| Si | 28 | 80.0 |
| No | 6 | 17.1 |
| No responde | 1 | 2.9 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 13 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al aumento de la capacidad de interpretación

Un indicador de que los temas expuestos por medio las TICs son más didácticos y entretenidos, los estudiantes consideran que esta herramienta aumenta la expectativa en los temas de estudio en relación con otras de tipo tradicional (Ver Tabla 5).

¹⁸ Ciberbiografia www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/22-09SusanaVellegia.pdf VIDEO Y EDUCACION POPULAR UN CAMPO COMUNICACIONAL (Se desprenden una serie de contradicciones que es preciso clarificar, cuando se trata de incorporar una tecnología como las TICs a las prácticas de la educación popular.

| Aumenta interés | Fre. | % |
|------------------------|-------------|--------------|
| Si | 27 | 77.1 |
| No | 5 | 14.3 |
| No responde | 3 | 8.6 |
| Total | 35 | 100.0 |

Tabla 14 Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al aumento del interés en los temas de estudio

Según lo mencionado por los estudiantes, las TICs habría establecido un puente que hace que los estudiantes se puedan acercar de modo fácil al saber y en tanto desarrollen un mayor interés por explorar e indagar. El uso de las TICs logra que el acceso al mundo del conocimiento se convierta en una práctica cotidiana y deseada por los estudiantes mediante la transformación de la disposición que los estudiantes tienen frente a él.

6 METODOLOGÍA

Son múltiples y variados los esfuerzos que tanto a nivel nacional como internacional se están consolidando en torno a la construcción de comunidades partícipes de la cultura escrita, los cuales ponen su mirada sobre los mediadores que permiten integrar esta cultura a sus vidas. Muchas de estas propuestas, si bien han sido innovadoras y reflexivas sobre prácticas tradicionales de acercamiento a la lectura y la escritura, y han avanzado en generar contextos que favorecen estos aprendizajes, no han contado, en general, con un proceso de codificación que permita una socialización oportuna de las mismas, tendiente a la retroalimentación de los procesos desarrollados y a ampliar su impacto, suscitando en otros agentes culturales el interés y el compromiso de concebir y llevar a cabo nuevas propuestas.

Reconociendo que en nuestro país son realmente pocas las experiencias a las que es posible acceder que tengan el carácter de promover la promoción de lectura en el aula de clase a través de las TICs y que estos estudios no están inscritos en el aula de clases, es que se toma la decisión de implementar el diseño y desarrollo de la propuesta que en este sentido se llevó a cabo con las y los estudiantes de los 3º y 4º básicos del Colegio Rodolfo Llinas Bosques de la Acuarela 3ª Etapa en el Municipio de Dosquebradas.

El propósito fundamental de la experiencia es describir, conceptualizar y analizar la propuesta de comprensión lectora, no solamente para valorar el proceso desarrollado y sus resultados en la institución donde fue realizada, sino también para producir una memoria escrita de ambos, que se constituya en objeto de análisis por parte de personas interesadas en el tema y que pueda ser replicada en otros ámbitos sociales y educativos.

Esta modalidad de investigación es de corte cualitativo, se realizó un estudio de corte descriptivo-exploratorio se tuvo como principal categoría de análisis establecer la incidencia de la incorporación de las TICs, como herramienta de apoyo al trabajo docente, en el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas de tercer y cuarto año básico, con dificultades de avance en esta área. El interés de la investigación es determinar el efecto del uso de las TICs, en una experiencia de enseñanza-aprendizaje realizada a través de talleres de lectura, concretado en una serie de herramientas digitales con el Programa Clic.

La unidad de trabajo muestra que se tomó surgió a partir de los resultados obtenidos de la aplicación la “Prueba tipo ICFES” de comprensión lectora (niveles 1 y 2, forma B), a 70 estudiantes de los 3º y 4º básicos del Colegio Rodolfo Llinas Bosques de la Acuarela 3ª Etapa en el Municipio de Dosquebradas.

A partir de los datos obtenidos, se definió la muestra a trabajar, que constó de 35 alumnos y alumnas que son los que, de acuerdo con la prueba aplicada, presentaron deficiencias Significativas en la comprensión lectora, ubicándose entre los percentiles 20-30 en el caso de los terceros años básicos y entre el percentil 10-20 para los cuartos años.

De la muestra total convocada asistieron de manera regular los 35 alumnos de ambos niveles, pues se evidenciaron diversos factores, como facilidad de movilización (transporte), buen compromiso de los padres, horario regular del colegio, entre otros, lo que me dio satisfacción pues nadie desertó del taller.

Definidos ya, el tipo de estudio, el método de trabajo y la unidad de análisis, se explicitan ahora los instrumentos de recolección de información que permitieron obtener datos importantes para construir el diseño y desarrollo de la propuesta.

6.1 COMO PARTE DEL DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Se consideran aquí los talleres, fichas de trabajo y los materiales utilizados para mediar las lecturas sugeridas.

- **Talleres:** los cuales se desarrollaron en 3 fases, así:

| SEPTIEMBRE OCTUBRE | NOVIEMBRE FEBRERO | MARZO ABRIL |
|--|---|--|
| <p>Unidad No. 1: “Te cuento un cuento” Lectura de cuentos y narraciones de hechos y sucesos e historias.</p> <p>Contenidos Mínimos - Textos Literarios: El cuento. Estrategia de Rafael (antes, durante y después de la lectura)</p> <p>- Comprensión Lectora. Reconocen: - Temas - Nombres y características de personajes principales.</p> <p>Diálogos. -Secuencias cronológicas. -La caracterización de los personajes y la descripción de ambientes.</p> <p>Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando recursos como: Resúmenes. Expresiones artísticas. Lecturas dramatizadas.</p> | <p>Unidad No 2: “¿Por qué soy Colombiano?” Revisión de diferentes textos literarios y no literarios relacionados con el mes de la patria.</p> <p>Contenidos Mínimos: - Textos literarios y no literarios: -Leyendas -Costumbres -Tradiciones -Sucesos -Recetas -Juegos típicos -Canciones</p> <p>-Comprensión del sentido de los textos no literarios. Reconocen: - La ordenación temática. -Las ideas principales y los detalles que la sustentan. -El significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones, íconos.</p> <p>-Formulación de juicios fundamentados sobre personajes y su comportamiento, ideas y planteamientos, en los textos leídos.</p> <p>- Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando recursos como: -Resúmenes. -Expresiones artísticas. -Lecturas dramatizadas. -Cómics</p> | <p>Unidad No 3: “Reporteando en mi escuela” Revisión del diario, sus partes y finalidad.</p> <p>Contenidos Mínimos: - Textos no literarios (informativos)</p> <p>- Comprensión del sentido de los textos no literarios. Reconocen; - La ordenación temática. -Las ideas principales y los detalles que la sustentan. -El significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones, íconos.</p> <p>- Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando recursos como: -Resúmenes. -Redacción de textos. -Entrevistas a personajes del colegio. -Producción de un periódico colectivo.</p> |

Tabla 15 Talleres desarrollados

6.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS A TRABAJAR

6.2.1 Como parte de la evaluación del proceso

Se consideran “las propuestas de promoción y animación lectora realizadas por los y las niñas”, “la rejilla de programación y autoevaluación”, “la autoevaluación de los y las niñas”, “el recuento de las sesiones”, “la evaluación de la propuesta”.

6.2.2 Rejilla de programación y autoevaluación

La rejilla de programación y autoevaluación se propuso como un formato que permitiera el seguimiento de la propuesta tanto por parte del orientador del proceso como de cada participante. Comprende cinco casillas: para enumerar las sesiones, colocar las fechas de los encuentros, el orden de las actividades realizadas, cómo fue la participación y dedicación de cada uno frente a las propuestas y qué actividades quedaban pendientes para la casa. Su diligenciamiento permitió contrastar el desarrollo de la propuesta con el programa entregado para tener conciencia de la manera como transcurría el proceso, pero además les permitía tener un referente para su autoevaluación y para evaluar la propuesta.

6.2.3 Autoevaluación del proceso de los y las niñas

La evaluación de los desempeños de cada participante se hizo a partir de una coevaluación realizada entre cada alumno y el orientador. Se les solicitó tomar en cuenta lo diligenciado en la *rejilla de programación y autoevaluación* y reflexionar frente al proceso desarrollado y sus aprendizajes, para realizar su autoevaluación. En este formato se les requería detallar distintos aspectos relacionados con el desarrollo de la propuesta y con su participación en las actividades.

7 ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Para abordar el análisis me detendré paso a paso en la estructura de la propuesta: sentido general, objetivos, metodología, fases y contenidos, criterios de evaluación y bibliografía; y explicitaremos las consideraciones surgidas en y sobre su desarrollo:

7.1 SENTIDO GENERAL DE LA PROPUESTA

La propuesta tuvo un norte muy preciso: enfatizar la necesidad de transformación de la comprensión lectora en y desde la escuela a partir de la creación de condiciones para la lectura compartida con un grupo de alumnos estudiantes de educación básica primaria. Es decir, que el trasfondo del proceso estuvo orientado a generar un contexto que permitiera instaurar la lectura en su cotidianidad. De este modo, adquiriría pertinencia construir con ellas estrategias y actividades que dotaran de nuevos sentidos el acto de leer. Al mismo tiempo se buscaba garantizar que estas prácticas permearan otras esferas de la institución como sus relaciones con compañeros, amigos, maestros, familiares, etc.

La pertinencia de la propuesta al interior de instituciones educativas, está dada por el énfasis que se le otorga a la transformación de las prácticas pedagógicas o procesos de mediación de los textos escritos, que son su objeto de trabajo. Al hacer parte de la propuesta los y las niñas pudieron reconocer cómo desde su condición de estudiantes podían transformar sus prácticas de lectura.

Participar de este proceso de comprensión lectora utilizando las TICs como herramienta principal, les brindó a los(a) participantes la posibilidad de desarrollar su sensibilidad frente al mundo de las nuevas tecnologías y de la lectura.

7.2 OBJETIVOS

Los objetivos de la propuesta fueron coherentes con el sentido general que se buscó imprimirle a la misma: por un lado, contribuir a la formación de los(as) participantes en la ampliación de su comprensión lectora y por otro incentivando la transformación del uso que tradicionalmente han hecho de las TICs. En este sentido durante el desarrollo del proceso, se incentivó en los y las niñas su deseo de leer, especialmente en los campos que abarca la propuesta y se trabajó por ampliar su comprensión sobre el valor social de la lectura. Igualmente se logró el propósito de que a partir de su práctica tuvieran la posibilidad de revisar, analizar y mejorar sus resultados académicos.

A la consecución de estos objetivos específicos aportaron los diversos objetivos temáticos planteados para el desarrollo de las fases que estructuran la propuesta, sobre los cuales nos detendremos a continuación.

7.3 Unidades y contenidos¹⁹

La organización de la propuesta por fases permitió considerar en forma secuencial y en estrecha interrelación varias temáticas consideradas como campos ejes de indagación en relación al mejoramiento de la comprensión lectora. La inclusión de estas temáticas dentro de una pedagogía para la comprensión permitió que los estudiantes reconocieran algunos de los cómo, los qué y los por qué en relación con los temas propuestos, además de suscitar la reflexión sobre ellos; lo que evidencia el carácter constructivo y experimental de la propuesta.

¹⁹ Para la realización de este apartado se tomaron en cuenta: la propuesta escrita, la rejilla de programación y autoevaluación y los ejercicios desarrollados durante los diversos talleres como evidencia de los aportes, dudas, comentarios y/o críticas de los alumnos. Se incluyen al final de cada sesión las actividades que fueron propuestas para realizar en la casa, por su importancia para el desarrollo de las sesiones siguientes.

Aunque la propuesta no fue desarrollada exactamente en el tiempo y orden concebidos, sí fueron trabajados los textos, los portales y videos seleccionados para cada fase, y consideradas con distintos niveles de profundidad todas las preguntas de reflexión propuestas.

Con el objeto de evidenciar claramente la manera como se desarrollaron las diversas fases y temáticas, se presenta a continuación un cuadro que las contrasta con sus objetivos y preguntas y con las actividades realizadas para su desarrollo. Posteriormente evidenciaremos la pertinencia de esta distribución y el cómo y por qué se dieron los cambios introducidos:

| SESIONES/FECHA | | OBJETIVOS | TEMAS |
|-----------------------|-----------------------|--|---|
| 1ª y 2ª | 12 y 13 de Septiembre | <p>Capacidad de trabajar en grupo y en equipo, planificando actividades grupalmente, dialogando e intercambiando ideas y experiencias.</p> <p>Desarrollo de la habilidad de pensamiento a través de una expresión oral y escrita coherente y de la comprensión crítica de los textos que leen.</p> | <p>Bienvenida de niños y niñas.</p> <p>Dinámicas de presentación.</p> <p>Presentación del taller.(objetivos, horarios, metodología de trabajo, importancia de leer y escribir, etc.).</p> <p>Lluvia de ideas sobre los intereses de niños y niñas, en la elección de tipo textos escritos a trabajar en el taller.</p> <p>Conformación de grupos. (a través de sorteo).</p> <p>Identificación de los grupos: Nombre del grupo. Color o distintivo que los identifique.</p> <p>Compromiso: Redactar compromiso Firmar compromiso</p> <p>Envío de los compromisos a los padres.</p> |

| SESIONES/FECHA | | OBJETIVOS | TEMAS |
|----------------|------------------|--|--|
| 3ª y 4ª | 20 de Septiembre | Relatar en forma oral, con coherencia y secuencia adecuadas el cuento escuchado. Desarrollo de la creatividad y la imaginación a través del relato de un nuevo final para el cuento leído. - Producir oraciones y textos breves significativos. | Relato del cuento escuchado, destacando hechos importantes, caracterización de los personajes y descripción de ambientes. Producción escrita breve de un nuevo final para el cuento escuchado |
| 5ª | 26 de Septiembre | Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. Representar en forma escrita características del personaje elegido. | Lectura de cuentos, con la utilización de "Estrategia de Rafael" (antes, durante y después de la lectura).(Cuento a seleccionar) Escribir las características del personaje seleccionado, con la utilización de una ficha bibliográfica |
| 6ª | 27 de Septiembre | Relatar en forma oral, con coherencia y secuencia adecuadas el cuento escuchado y las características de los personajes seleccionado. | Realizar un resumen oral del cuento escuchado Leer comprensivamente ficha bibliográfica, rescatando características del personaje elegido Caracterización de los personajes y los hechos que vivieron |
| 7ª | 2 de Octubre | Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. - Relatar en forma escrita, con coherencia y secuencia adecuadas cuentos escuchados | Lectura de cuentos, con la utilización de "Estrategia de Rafael" (antes, durante y después de la lectura).(Cuento a seleccionar). Ordenar de manera secuencial imágenes de un cuento, redactando los diálogos de los personajes. |
| 8ª | 3 de Octubre | Relatar en forma oral, con coherencia y secuencia adecuadas el cuento escuchado. - Representar en forma oral, con coherencia y secuencia | Realizan un resumen oral del cuento escuchado. . Caracterizan a los personajes del cuento trabajado con la utilización de títeres. |

| SESIONES/FECHA | | OBJETIVOS | TEMAS |
|-----------------|-----------------|---|--|
| | | adecuadas. Dramatizando alguna escena del cuento trabajado. | |
| 9 ^a | 9 de Noviembre | Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. Representar en forma escrita algunas escenas escuchadas | Escuchan atentamente la letra de una canción folclórica. Se realizan preguntas para la interrogación de la canción escuchada. Redactar un inicio para el desarrollo del conflicto posterior expresada en la canción. |
| 10 ^a | 10 de Noviembre | Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. Leer oraciones en silencio, comprendiendo y aplicando su significado. | Escuchan atentamente el relato de un texto alusivo a los juegos típicos realizados en el mes de la patria (¿Qué son los juegos típicos? Juegos más comunes) Leen comprensivamente instrucciones para realizar juegos típicos y dibujan los pasos a seguir |
| 11 ^a | 23 de Noviembre | Relatar en forma oral, con coherencia y secuencia adecuadas, experiencias personales, sobre actividades realizadas. Producir textos breves significativos. | Comentan las distintas costumbres y tradiciones que conocen con respecto a la celebración del día de la patria (Cómo vivieron las Fiestas Patrias). Redactan un texto breve relatando la costumbre o tradición que más le llamó la atención, argumentando el porqué de su elección. |
| 12 ^a | 24 de Noviembre | Leer oraciones y textos no literarios breves en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado. -Producir textos breves significativos. | Leen una receta identificando su ordenación temática, ideas principales y detalles que la sustentan, significado de abreviaturas. (Colombianitos). Crean e imaginan los ingredientes que componen la receta del “Quequerecucho” (inventan ingredientes divertidos) |

| SESIONES/FECHA | | OBJETIVOS | TEMAS |
|----------------|---------|--|---|
| | | | Leen la receta y preparan siguiendo las indicaciones dulces típicos colombianos |
| 13ª | Febrero | <p>Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.</p> <p>Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos.</p> | <p>Se lee una leyenda colombiana ambientando la sala misteriosamente</p> <p>Comentan y recuerdan el texto leído.</p> <p>Eligen un personaje de la leyenda.</p> <p>- Escribir las características del personaje seleccionado, con la utilización de una ficha bibliográfica.</p> |
| 14ª | Febrero | <p>Representar en forma oral, con coherencia y secuencia adecuadas. Dramatizando alguna escena del cuento trabajado.</p> | <p>Dramatizan una leyenda recordando hechos principales y características importantes de los personajes. (caracterización física y psicológica)</p> |
| 15ª | Febrero | <p>Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan o leen, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. - Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado</p> | <p>Lectura compartida de la historia de Cristóbal Colón.</p> <p>“Yo viajé con Cristóbal Colón”, se imaginan que viajaron con el protagonista y redactan su participación en el Descubrimiento de América.</p> |
| 16ª | Marzo | <p>Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos.</p> | <p>Confección de un cómic que grafique la aventura de Colón.</p> |
| 17ª | Marzo | <p>Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.</p> | <p>Las partes del diario</p> <p>Lectura de noticias y comentario sobre la misma, emitiendo juicios de valor.</p> |
| 18ª | Marzo | <p>Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos</p> | <p>Relatan y redactan una noticia a partir de imágenes dadas.</p> <p>Preparación de la entrevista a un personaje de la escuela, a través de una lluvia de ideas.</p> |

| SESIONES/FECHA | | OBJETIVOS | TEMAS |
|----------------|-------|---|--|
| 19ª | Marzo | Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. | Visita de un personaje importante de la escuela (elegido por los niños). Los niños realizan una ronda de preguntas al personaje y toman nota de la respuesta. |
| 20ª | Abril | Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, comprendiendo y recordando lo más significativo, y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos. | Recopilación de preguntas y respuestas dadas por el personaje entrevistado. Redactan y grafican la entrevista. |
| 21ª | Abril | Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos | Redactan una noticia, a partir de algún tema de interés, relacionado con el colegio. |
| 22ª | Abril | Producir y reproducir por escrito frases, oraciones y textos breves significativos. | Redactan una noticia, a partir de algún tema de interés, relacionado con el colegio. Producen su propio periódico y lo grafican. |
| 23ª | Abril | Aplicación la "Prueba tipo ICFES" | |
| 24ª | Abril | Premiación | Entrega de diplomas y estímulos en reconocimiento por su labor en el taller de comprensión lectora. Pequeño coctel. |

Tabla 16 cronograma de actividades

En la primera unidad, por ser introductoria de la propuesta, se evidenciaron diversos elementos importantes de la dinámica de trabajo:

1. Qué significa realizar un trabajo conjunto: la importancia de que todos los participantes no sólo desarrollen las fichas propuestas sino que además lean y puedan comentar los textos sugeridos para construir conjuntamente nuevos aprendizajes.
2. La explicitación de diversas estrategias de lectura para comprender los planteamientos de los textos sugeridos y actualizar las reflexiones que proponen en nuestro contexto.
3. La indagación en la historia personal, de las concepciones que subyacen al por qué entendemos o validamos unos usos particulares de la lectura.
4. La circulación de diversos textos de literatura con los participantes dotados de nuevos usos: como propuestas para jugar, para compartir, para reflexionar.

Como primer elemento a tener en cuenta de esta fase, fue la explicitación de las expectativas, conocimientos y experiencias de los y las niñas frente a la propuesta. Lo que necesariamente pasó también por construir unos mínimos conceptuales que permitieran una óptima dinámica de trabajo e ir reconstruyendo esos acuerdos.

La indagación y discusión sobre el lugar que ocupa la lectura llevó al grupo a reflexionar sobre cómo el gusto por leer en la escuela generalmente no existe, se presenta una ruptura de relaciones con la lectura o de realizarla por obligación.

Para esta reflexión fueron ilustrativos los planteamientos de Yolanda Reyes y de Daniel Pennac que plantea “los alumnos, requieren también de modelos lectores que, por lo general, no encuentran en los adultos que los rodean”. A esta situación se suma el hecho de que el tiempo que dedican a la lectura es mínimo pues no encuentran razones para hacerlo ni personas que incentiven este tipo de interacciones y que los acompañen y orienten.

A partir de las lecturas realizadas se fue analizado el papel de las TICs en la promoción de lectura; cómo cada vez se hace más urgente emprender iniciativas tendientes a crear nuevos vínculos de los y las estudiantes con los textos y cómo es necesario recuperar también el lugar que representan para sus vidas. Estas relaciones también pueden ser revaloradas desde textos argumentativos: *“te cuento un cuento” es un texto interesantísimo que cuando lo leí pensé que cuando yo tenga hijos lo leería con ellos. Pero ahora pienso que no sólo con mis futuros hijos sino con primos y los niños con los que mantengo en por mi casa*” (Ana).

Puede afirmarse que los diversos textos académicos abordados en esta fase no sólo fueron acertados para el desarrollo de las temáticas y objetivos propuestos, sino que su lectura fue bastante interesante para el grupo.

Vale la pena mencionar en especial el cuento “Conjuros para los más pequeños” de Irene Vasco. *“Este texto es muy agradable y además curioso, ya que trata de una experiencia de la autora (Irene Vasco) frente a un grupo de niños, y ahí ella demuestra mucha creatividad, amor y cariño a la hora de relacionarse con ellos”* (Alejandra). Desde el afecto, resaltado por los y las niñas, también se establecen pautas o normas a los niños y se forman para relacionarse con los otros y con el lenguaje: *“Pienso que contribuye porque nos dice que no es fácil pero que se puede lograr, la forma de tratar a unos niños y cómo los niños con su forma de enseñar aprenden a querer (la maestra) y a obedecerla. Eso es importante si queremos tener orden a la hora de realizar la lectura, saber entender a cada persona, sea niño, alumnos o adulto”* (Yesenia).

A algunos (as) estudiantes les asombró la experiencia relatada por la autora ya que pensaban que sólo se debían leer cuentos a los niños cuando están muy pequeños y para dormirse. Del mismo modo, les pareció curioso que una maestra evidencie sus angustias e incertidumbres frente al trabajo que va a realizar: *“Esta*

lectura me dio ideas nuevas e innovadoras que jamás se me hubiera imaginado para practicarlas” (Angie).

Los textos literarios y poéticos que circularon, igualmente, lograron los objetivos propuestos: despertar la sensibilidad de los(as) participantes frente a la literatura (en particular la infantil y la juvenil) y suscitar reflexiones profundas y emotivas sobre cómo sin importar la extensión de un texto (muy cortos, de mediana o larga extensión), puede enternecer al lector, transportarlo a otros contextos y motivarlo a compartir y a brindar a otros esa felicidad tan íntima que produjo su lectura.

En cuanto a las páginas WEB propuestas en esta fase, cabe mencionar que sirvieron como insumos de las reflexiones realizadas: permitieron indagar y reflexionar sobre el lugar que ocupan en el desarrollo académico de los(as) participantes y sobre algunas responsabilidades que se deben adquirir al usar el internet (no ingresar a que puedan tener virus, páginas porno, etc.).

La metodología de trabajo propuesta permitió a los y las niñas ser conscientes de su papel en el proceso. Éste adquirió un carácter participativo y constructivo en tanto permitió desde el inicio la posibilidad de dialogar sobre la propuesta a realizar, evidenció la escucha y consideración permanente de sus interrogantes, comentarios y sugerencias y la posibilidad de que se constituyeran en información fundamental para el desarrollo de las temáticas a trabajar.

En general, durante esta primera fase se aumentaron las expectativas de las participantes en relación con la propuesta presentada al asumirse como lectores *“todos los talleres y las lecturas de esta primera fase han contribuido a abrirnos una ventana para ser mejores lectores (Ángela).*

Durante las unidades dos y tres resultaron un tanto más académicas que la primera pues en ellas se trataron temas fundamentales de la propuesta, la lectura

y comprensión que ellos pueden hacer de los textos, los cuales requerían ser abordados en toda su amplitud e importancia.

La organización de las sesiones durante estas dos unidades sufrió algunos cambios con respecto a la planeación debido a que fue necesario realizar gestiones para reservar anticipadamente las salas de sistemas.

Por otra parte, también se dieron cambios al interior de algunas fases en razón de la respuesta de las participantes. Muestra de ello fue que una de las actividades programadas para la cuarta sesión, no se pudo realizar porque la mayoría de los y las niñas no habían desarrollado las fichas que serían objeto de análisis. Si bien la actividad pendiente comprendía una ficha más extensa y un artículo de lectura también más extenso y académico, era inexcusable su no realización.

La situación presentada fue dialogada con los(as) estudiantes partiendo de preguntar sus razones para no realizar la actividad y posteriormente se les manifestó que estas actitudes no sólo entorpecen el desarrollo del proceso concebido sino que podrían indicar la necesidad de cambios en la metodología de trabajo planteada por la propuesta. Por tanto, después de las razones expuestas por las estudiantes (que aunque ciertas, ellas mismas manifestaron que no eran válidas como excusa frente a la responsabilidad asumida), se les invitó a ponerse en el lugar del orientador y buscar una alternativa para continuar, a lo cual respondieron reconociendo las implicaciones para su proceso y comprometiéndose a desarrollar completamente la propuesta no realizada para la sesión siguiente ..

En cuanto a la recepción de las actividades programadas para estas unidades, se debe destacar el entusiasmo del grupo al conocer los diversos espacios de lectura y sus servicios (entre ellos la biblioteca), los cuales, aunque conocían, ninguno frecuentaba. En este sentido, valoraron tener la oportunidad de acceder a sus

servicios y conocer otros, que –en sus palabras- a pesar de ser ofrecidos actualmente, muchos estudiantes no conocen. Esta experiencia aumentó el interés de todas por la literatura infantil y juvenil, y por la propuesta, al punto que solicitaron incluir entre las actividades la lectura de un mayor número de obras de literatura infantil.

En cuanto a la valoración de la pertinencia de los textos académicos seleccionados es preciso considerar los comentarios del grupo en relación con las dificultades experimentadas con algunos textos. Para resolver esta situación y brindar herramientas a los(as) participantes para enfrentarse a ese tipo de lecturas, se optó por realizar un acompañamiento en su interpretación a partir de una selección y explicación de sus planteamientos y la presentación de su superestructura.

Si bien desde el inicio de la experiencia, las obras seleccionadas generaron bastantes expectativas e interés por la literatura (en especial la infantil), fue desde la cuarta fase, donde el gozo por este tipo de textos surgió como una constante en las participantes.

La presentación de diversas propuestas de animación que se encuentran en los diversos portales, permitió, de igual modo, un acercamiento un poco más profundo sobre géneros, temas y autores de literatura infantil, lo que contribuyó también a que surgieran nuevos intereses y búsquedas en los y las niñas.

Durante estas actividades se pusieron de manifiesto diversos modos de interacción de los participantes con el uso de las TICs, propiciado antes, durante y después de la lectura. La razón principal de cada interacción fue descubrirles el mundo maravilloso de los textos digitales y muchos de ellos animados, propiciando la activación de conocimientos previos y la verificación de sus hipótesis. Durante las sesiones realizadas, la mediadora además de servir como

modelo lector, tuvo como propósito tejer nuevas relaciones o redes entre los(as) participantes y las nuevas tecnologías, y brindarles herramientas para que en otros momentos pusieran en práctica las diversas estrategias para el uso de las mismas.

Puede considerarse que la selección de las obras literarias para la propuesta fue afortunada dadas las reacciones despertadas en todo el grupo participante que las acogió con interés y agrado. La discusión de las obras leídas puso en evidencia su calidad y la importancia que tiene el conocimiento del campo y de la oferta editorial actual en literatura infantil y juvenil (en estilos, temáticas, tratamiento de ellas e ideologías) así como de los intereses y necesidades de la población a la que irán destinadas, lo que permite ser más asertivos en la selección.

En cuanto a los textos académicos, se puede evaluar su selección y recepción en la medida en que los estudiantes (sin importar su edad) tengan las competencias textuales y enciclopédicas necesarias para comprender sus planteamientos o que las mediaciones realizadas lo permitan. En este sentido, se construyeron diversas propuestas para la lectura de los textos académicos que permitieron a los y las niñas participantes evidenciar cómo se transforma una lectura en relación con los objetivos del lector, sus búsquedas y preguntas. Igualmente para abordar algunos documentos se utilizaron otros textos de modo complementario que evidenciaron cómo es posible ampliar la comprensión de los textos leídos de acuerdo a los saberes enciclopédicos que se tienen o a la posibilidad de consultar nuevas fuentes que brinden la información requerida para hacerlo.

7.4 Metodología y cronograma

La propuesta fue desarrollada en dos momentos entre los meses de marzo y junio. El primer momento fue programado entre el 12 de septiembre del 2009 y el 26 de

abril del 2010 y contemplaba la realización de 24 sesiones seminario-taller, distribuidas en 3 fases.

Como elemento a resaltar fue cómo el diálogo inicial con los niños sobre la propuesta que habían construido y su disposición generaron un ambiente afectuoso y propicio para el trabajo con los textos. La dinámica interactiva propuesta para el desarrollo de las sesiones seminario-taller se mantuvo y todas los(as) participantes participaron activamente en el proceso.

Si bien se había propuesto desarrollar distintas estrategias metodológicas que fueron implementadas durante la realización de las sesiones, muchas de las cuales fueron de gran utilidad para dinamizar las interacciones, vale la pena mencionar aquellas que sirvieron para evidenciar su pertinencia:

- *Presentación y análisis de distintas obras y de sus autores con la respectiva valoración crítica por parte del orientador del proceso y de los participantes.* La presentación y análisis de distintas obras y de sus autores con la respectiva valoración crítica por parte del orientador del proceso estuvo presente de manera oral.
- *Exposición de temas a cargo del promotor y su respectiva discusión con los participantes.* Las sesiones giraron en torno al abordaje de algunos textos académicos recomendados. Las temáticas fueron ampliadas desde la experiencia del orientador de la propuesta y desde otros referentes teóricos que se consideró indispensable analizar.
- *Lectura interactiva.* Desde el inicio de la propuesta se concibió la circulación de múltiples obras de literatura, en especial de literatura infantil, porque la población para la cual se diseñarían las estrategias de animación digital.

7.5 Evaluación

Coherente con lo anterior, la propuesta fue diseñada de tal manera que considerara las responsabilidades académicas de las estudiantes y que pudiera realizarse en un horario que no interfiriera en las actividades escolares. Esta inclusión en la propuesta pedagógica del colegio obtuvo la aprobación de las directivas y los padres puesto que se valoró su importancia.

Para realizar la evaluación se entregó al grupo participante un formato de auto evaluación, invitándolo a remitirse a su rejilla de autoevaluación para diligenciarlo. Sus respuestas fueron leídas por el orientador del proceso, quien posteriormente citó a cada alumno para dialogar sobre sus valoraciones, para hacer un balance sobre el proceso vivido y para tomar la decisión sobre su nota final.

7.6 DIFICULTADES Y ACIERTOS SURGIDOS DURANTE EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Retomando el análisis anterior, es posible identificar para el análisis algunas de las decisiones tomadas durante el proceso que se convirtieron en aciertos y en dificultades para el desarrollo de la propuesta:

7.6.1 Dificultades

Los aspectos que obstaculizaron el desarrollo de la experiencia fueron los siguientes:

- Como se puede apreciar para llevar a cabo la propuesta se requieren mayores tiempos considerando un trabajo detenido en las estrategias de lectura que no es susceptible de trabajar en los tiempos planeados en la propuesta, por lo que habría que ampliarlos. Al respecto cabe anotar que el tiempo contemplado para

desarrollar los contenidos y las actividades previstas no fue suficiente pues la metodología utilizada implicó en muchas ocasiones la dispersión de la temática. Esta situación no permitió considerar algunas inquietudes y propuestas de profundización planteadas por los(as) participantes.

7.6.2 Aciertos

Pueden ser considerados aciertos de la experiencia:

- Lograr la participación de un grupo de estudiantes del nivel de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora significa un aporte valioso a su preparación superación personal y académica y principalmente al desarrollo de sus intereses.
- Plantear una propuesta alternativa para los estudiantes de educación básica primaria, que incluyera nuevos acercamientos a la lectura desde espacios diversos ofrecidos por las nuevas tecnologías (en particular desde el computador y la biblioteca) y que les permitiera hacer parte de una propuesta altamente significativa para los niños, creó gran expectativa entre algunos de ellos e igualmente generó compromisos, al tiempo que les brindó la oportunidad de contraer responsabilidades con lo aprendido en este espacio.
- Haber diseñado de manera pormenorizada la propuesta permitió no sólo contar con unos referentes precisos que sirvieron de norte, sino también hizo posible que los(as) participantes anticiparan el trabajo a realizar durante las sesiones y fueran también reguladores del proceso emprendido.
- Contar con el espacio adecuado para la realización de diversas sesiones que permitieron un contacto directo con el mundo virtual (sala de sistemas), con la biblioteca y con otros equipos tecnológicos (como grabadoras, el proyector de

acetatos y el video-beam) y la posibilidad de realizar algunas de las actividades propuestas.

- En su conjunto el proceso tuvo un carácter deliberativo interesante y se constituyó en un espacio en el que los(as) participantes tuvieron posibilidad de expresarse y de mostrar su interés por los temas abordados. Como resultado del proceso vivido.
- La metodología de trabajo propuesta dio lugar a comentarios y reflexiones bastante enriquecedoras para los(as) participantes, lo que les permitió reevaluar su lugar como estudiantes. Igualmente les permitió tener un lugar reconocido en el proceso, elemento fundamental para su trabajo de mediación, exponerse como participantes de un proceso de conocimiento y al tiempo movilizar sus concepciones, cuestionarlas de acuerdo con los comentarios y análisis de sus pares.
- El acercamiento a diversas obras literarias, algunas bastante transgresoras en cuanto a su formato, y el análisis del tratamiento de sus temáticas²⁰ creó condiciones para que los y las niñas fueran elaborando una nueva noción sobre la literatura, el lugar que puede ocupar en la vida de los individuos.
- El proceso de lectura comprensiva realizado con las participantes evidenció que al hacerse consciente de las estrategias utilizadas para leer comprensivamente, el lector se vuelve más eficaz y asertivo pues adquiere la capacidad de monitorear su propio proceso, ya que cuenta con un surtido de herramientas

²⁰ Entre estas podemos citar: *Juul* de Gregie de Maeyer, *¡No, no fui yo!* de Ivar Da Coll, *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dalh, *El Topo que quería saber quien hizo eso en su cabeza* de Werner Holzwart, *Ningún beso para mamá* de Tomi Ungerer, *El Trapito Feliz* de Tomi Ross, *El terror de sexto B* de Yolanda Reyes, *El Globo* de Isol, *El libro de los cerdos* de Anthony Browne y *Mami, ¿quién hace a los niños?* de Janosh, entre otros.

para la interpretación, las cuales utiliza de acuerdo con sus propios intereses, necesidades y objetivos de lectura.

7.7 IMPACTO DE LA EXPERIENCIA

7.7.1 En la formación personal, lectora y literaria de las participantes

Si bien no se contempló la realización de entrevistas a los y las niñas que pudieran dar cuenta más precisa del impacto que tuvo la experiencia en su formación personal, lectora y literaria, la actitud y las relaciones construidas con los y las niñas durante y después del proceso de formación permiten referenciar algunas situaciones de sus realidades.

En palabras de una de las participantes, la experiencia fue sumamente provechosa por los cambios que ha desencadenado en sí misma: *“Me ha dado más seguridad para las exposiciones en clase, para charlar con mis amigos y me ha quitado un poquito de miedo a hablar en público”* (Yesenia).

Del mismo modo, comentó que ha contribuido a mejorar su condición lectora: *“Se me ha desarrollado más la facilidad para la lectura y su comprensión. Ya no cometo tantos errores de escritura porque cada vez que iba escribiendo un texto para entregarte me tomaba el tiempo de que mi tío me los corrigiera. Ya si yo leía, me daba cuenta y trataba de no cometer el mismo error”*. En este mismo sentido, otra participante manifestó en las fortalezas del proceso *“considero que me he vuelto un poco más ordenada, puedo leer darle sentido a los textos con mis amigos y cada vez voy cogiendo mas amor a la lectura. Mis son cuando hago los talleres no me gusta mucho escribir y creo que la escritura sería algo que debería fortalecer”* (Angie).

La relación con la lectura y con el mundo de los libros también se modificó sustancialmente a raíz del proceso vivido. Según una de las participantes expresó: *“La propuesta me impactó mucho porque me motivó más y me proporcionó un gusto por la lectura. Además tuve la oportunidad de compartir con otros niños que tenían el mismo problema con la lectura como yo, lo disfruté mucho”*(Carlos); *“Me ha ayudado mucho a mi, a querer más y aprovechar bien mis momentos libres”* (Mayra); otra mencionó *“También me he hecho más amiga de los libros pero entendiéndolos y me he dado cuenta que los libros de “niños” son para toda clase de personas y sobre todo son súper divertidos”* (Yesenia).

7.7.2 Resultados de la nueva aplicación de la “Prueba tipo ICFES”

Es importante resaltar que para la mayoría de las estudiantes participantes hacer parte de la propuesta significó la oportunidad de restablecer su vínculo con la lectura -en particular con obras de gran calidad literaria- lo que sumado a la posibilidad de acceder y hacer uso de las TICs, les permitió avanzar notablemente.

8 CONCLUSIONES

Al determinar el nivel de logro en la comprensión lectora alcanzada por los y las niñas de 3º y 4º grado de básica primaria podemos concluir que:

- La experiencia desarrollada evidencia algunas de las condiciones requeridas para incidir significativamente en la comprensión lectora. Esto fue posible al involucrarlos profundamente en un proceso de formación que fortaleció sus vínculos con la lectura y que incentivó principalmente su pasión por la literatura infantil y juvenil.
- Contribuir a la formación lectora y literaria de los alumnos, debe considerar su experiencia lectora, enamorarlos con lecturas que si bien no hacen parte de los clásicos universales, son de alta calidad, permiten desarrollar relaciones significativas y gratificantes con los textos (ser y hacerse lectores) y los anima a seguir leyendo y a crecer literariamente. En este propósito, una fuente prodigiosa es la literatura infantil y juvenil, en especial algunos autores y obras transgresoras de los imaginarios imperantes.
- La instauración de acciones de promoción y animación de lectura en una institución formativa como la escuela ha de contemplar acciones altamente revisadas y reflexionadas para lograr transformar sus prácticas de lectura, dando lugar a actos lectores comprensivos, reflexivos, creadores; actos que permitan diversidad de lecturas y modos de leer, distintas búsquedas y, sobre todo, que generen vínculos perdurables con el mundo escrito. En este sentido, también se debe dar prioridad a la creación de condiciones favorables como factor determinante de estos procesos.
- Reconceptualizar la lectura y sus diversos modos de difusión es una labor urgente en la que han de aunar esfuerzos las entidades que se han atribuido

esta misión para incidir en la transformación de las prácticas lectoras y escritoras que imperan en nuestra sociedad.

- El conocimiento de cómo circulan los textos en los medios virtuales, de la existencia de programas de promoción de la lectura por fuera del aula de clase y de la forma en la que puedan explorar estos espacios, comprender sus usos, conocer qué bibliotecas públicas y académicas hay, -librerías, ferias del libro, juegos, videos, actividades culturales, etc.- podrán apropiarlos y generar nuevas condiciones y relaciones en torno al libro y la lectura.
- Es posible y viable la transformación de las prácticas de lectura en la escuela a partir de la instauración de las TICs. Este proceso implica además de realizar una importante indagación sobre qué es la formación lectora y literaria, pensarse una educación para la ciudadanía, en tanto entre sus propósitos ha de estar fomentar las relaciones de los individuos con la diversidad de instituciones culturales que hay en la ciudad de manera que puedan beneficiarse y contribuir a éstas.
- Se puede afirmar entonces, que la propuesta tuvo un alto potencial cognitivo, afectivo y actitudinal para el grupo participante pues representó la oportunidad para asumir un papel activo, creativo y emprendedor en el aula de clase y en otros espacios sociales a los que pertenecen. Por otro lado, cabe mencionar, que el desarrollo de las experiencias en el aula de los y las niñas y su colaboración y participación en algunas actividades de la biblioteca permitió movilizar en parte de la comunidad educativa algunos prejuicios que tenían sobre los alumnos, porque al ser beneficiarios de sus actividades reconocieron su labor y participaron en las distintas actividades de manera activa.
- Por otro lado el análisis de lo que pensaban los estudiantes sobre el uso de las TICs en el desarrollo de las clases aportó información valiosa sobre el papel

que pueden llegar a cumplir las herramientas tecnológicas dentro de los procesos de enseñanza -aprendizaje.

- Del mismo modo 17 (48%) de los estudiantes declararon que las TICs contribuye y les facilita el acercamiento al conocimiento y en esa *medida a su aprendizaje, porque hizo más amenas y entretenidas las clases* y por otro porque propicio una participación más activa en ellas. Según han mencionado algunos autores, “las TICs facilita el acercamiento al conocimiento porque amplía los referentes conceptuales como descubrir el mundo y los fenómenos de la vida en los que se basan los estudiantes a la hora de aprender”²¹. Cuando se utilizan medios audiovisuales los educandos ya no solo cuentan con el discurso plano emitido por el docente, en el que el referente es la información que trasmite éste de modo verbal, sino que cuentan con la imagen directa de la realidad. Y un 14 (40%) estudiantes dicen no, porque es mejor la explicación del docente.
- Las expresiones visuales aportan una inmensa cantidad de elementos e información que no es posible transmitir solo por medio de la palabra y abren la posibilidad de que el estudiante pueda sacar sus propias conclusiones e interpretaciones de lo que ha observado. Por otro lado las imágenes parecen tener un impacto mayor sobre el cerebro de las personas que las palabras, es decir, que tendrían una función cognitiva especial en el proceso de aprendizaje.
- Este conjunto de trasformaciones estarían dando cuenta de un cambio en las formas de tradicionales de transmisión y adquisición de los conocimientos que

²¹ Ramón Gil Olivo. Unidad de Capacitación Audiovisual del Centro de Investigación y Estudios Cinematográficos (CIEC) de la Universidad de Guadalajara. México.

ofrecería a los estudiantes la posibilidad de establecer una relación diferente con el saber y la escuela y mayores posibilidades de aprendizaje. Estos cambios, visto de modo estructural, pueden contribuir al aumento del rendimiento escolar y en esa medida a la calidad de la educación, tan cuestionada hoy en día.

- Aunque los estudiantes reconocieron que las TICs fue clave en proceso de su avance en la comprensión lectora, indicaron que éste es una herramienta, un medio de acceso a la información, pero que no reemplaza la labor docente. Los estudiantes consideran que el docente está en la capacidad de aportar la misma información que un video. Mediante esta posición se reconoce el papel del docente como guía e interlocutor de los estudiantes, pues aunque los medios audiovisuales sean muy ricos no ofrecen la capacidad de aclarar dudas, ampliar o profundizar en el tema o emitir interpretaciones.
- La tecnología dentro del contexto de la comprensión lectora se destaca como una ayuda pedagógica clave, cuyo uso debe ser orientado por el docente, pues al estar en contacto con las nuevas tecnologías constituye una acción que tiene un fin en sí mismo, sino una acción a través de la cual se pretende desarrollar una idea, planteamiento o exponer información sobre algún elemento de la realidad y debe ser direccionada en este sentido.
- El uso de las TICs aumenta la atención de los estudiantes, por lo cual el docente no tiene que concentrarse en reprimirlos como sucede a menudo en las clases tradicionales, sino que puede enfocar sus esfuerzos en la labor pedagógica de trasmisión del conocimiento. Poder alcanzar este estado dentro de un aula de clase es ampliamente benéfico, ya que el docente puede difundir más información y con base en este logro mejorar las competencias de los estudiantes y ampliar sus posibilidades de desempeño en otros escenarios de la vida.

- Las TICs, según la percepción de los estudiantes, también permitieron desarrollar nuevas destrezas y habilidades para interpretar y analizar información. Este hecho se dio por varias razones, primero porque la cantidad de conocimientos e información a la que accedieron los estudiantes aumentó y segundo porque la asimilación de esta mejoró de modo importante. Estos cambios tienen una relación directa con modificaciones en la actitud de estos.
- Algunos estudiantes por ejemplo pasaron de tener una actitud meramente contemplativa en la que se evidenciaba un rechazo explícito por las labores escolares, a un rol más participativo en el que mostraban interés por lo aprendido y manifestaban gusto por las actividades realizadas. El aumento de la capacidad para interpretar y analizar se tradujo en una mayor capacidad de interpelación y crítica frente a los contenidos académicos, en contraposición a una posición de asimilación pasiva mostrada de modo generalizado en otros momentos de la jornada escolar.
- Por otro lado permitió un desarrollo de conocimiento. Los(as) estudiantes ya no solo se mostraban interesados(as) sino que ahora elaboraban sus propias deducciones y se aventuraban a construir pequeñas conceptualizaciones.
- Finalmente debe destacarse que los cambios de actitud, tan importantes como dimensión subjetiva que los(as) estudiantes aportan en el proceso de aprendizaje, se relacionaron con un aumento en su motivación dentro de las clases. Algunos autores argumentan que el aumento de la motivación se da por las características del medio, quien por un lado constituye un elemento de la vida cotidiana y por otro es fuertemente atrayente por el formato de imágenes en el que se expresa, entre otros elementos.
- Los aportes realizados por las TICs en los procesos de aprendizaje muestran

la importancia que puede llegar a adquirir este medio como herramienta de acceso al conocimiento y el aprendizaje

- Todas las acciones que se lleven a cabo con el uso de videos y las tecnologías de la comunicación y la información deben aparecer así articuladas a un proyecto transversal dentro de la institución educativa. El uso de la tecnología debe convertirse en un componente básico del proyecto educativo institucional en el cual queden plasmados los objetivos y las metas que se esperan alcanzar mediante su uso. Con esto se espera que los profesores puedan contar con herramientas modernas en su labor educativa, y establecer de modo claro la forma cómo la institución va incorporar la alfabetización tecnológica a los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Para alcanzar estos objetivos es fundamental que los profesores adquieran conocimientos bien fundamentados sobre las ventajas pedagógicas que tiene el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y sobre la forma cómo pueden usarlas en el aula para obtener el mayor provecho. La transmisión de los contenidos curriculares debe contar con una planeación clara en la cual quede plasmado el medio que se va utilizar para enseñar cada uno de ellos. El medio utilizado debe estar articulado con el tipo de información que se quiere transmitir y los objetivos que se esperan alcanzar en el área por medio de ella. A su vez, deben ser acordes con la edad de los educandos y su entorno sociocultural. En general se recomienda fortalecer el uso de las TICs en el aula e incorporarlo en los entornos educativos en los que no se haya hecho.
- Al evaluar la comprensión lectora de textos se debe tener en cuenta la adecuada selección del o de los textos, la claridad de la formulación de las preguntas y la variedad de éstas, en tanto su carácter (abiertas y cerradas) y

el nivel que evalúan. Esto permite garantizar la objetividad del proceso evaluativo.

- La implementación de un test-post-test. Permitió evidenciar significativamente las diferencias existentes entre los estados inicial y final de los estudiantes frente a la comprensión lectora de los textos argumentativos, en términos de logros y competencias. En este caso al final del proceso de implementación de las TICs en el aula de clase, se pudo percibir un cambio de actitud notable frente a la lectura de diversos textos y/o documentos.
- Al contrastar los puntajes del test y el posttest para calcular la diferencias en las puntuaciones de las pruebas para cada participantes, el resultado indico que este grupo de estudiantes mejoro significativamente sus puntuaciones en la prueba final comparado con la prueba inicial, ubicándose 29 (82%) de los/las participantes en los percentiles 40-50 y los 6 (18%) restantes en el percentil 30-40.
- Sin embargo más que la prueba test y posttest uno de los logros más significativos fue la generalización de las acciones normativas a otras situaciones de la vida escolar y social, que son leídos de la misma forma por los estudiantes como aprendizajes. Aprendizajes incidentales quizá, pero que guardan un alto grado de significatividad para la comunidad educativa, como da cuenta el testimonio de un estudiante cuando afirma “ el uso del computador me permitió no solo mejorar en mi clase de español, sino que también en las otras materias, ahora hacer resúmenes e investigar sobre cualquier tema es muy divertido” (Carlos). Este testimonio da cuenta de dos actitudes fundamentales, en primera mediad permite vislumbrar una nueva forma de aprendizaje y en segundo lugar, la conciencia del aprendizaje como acontecimiento de repercusión escolar.

- Los resultados también revelaron que el aprendizaje basado en el recurso de la investigación en la Web pueden ser significativas, en cuanto le permite a los profesores reconocer las características del diseño dentro de un sitio y entiendan cómo facilitar a los estudiantes el uso en la realización de objetivos de aprendizaje.
- Las propuestas didácticas presentadas a los/las estudiantes incluyeron legibilidad apropiada del discurso, contenidos altamente relevantes, navegación fácil, diseños de pantalla amigables y multimedios informativos. Por lo cual los resultados obtenidos fueron consistentes con la investigación sobre la comprensión de lectura en Internet²². Debido a diversas características tales como la hipertextualidad y la interactividad, el aprendizaje basado en Internet exige más demandas en el principiante que el texto tradicional. El aprendizaje se facilita cuando elementos multimedios como los gráficos proporcionan ilustración de los conceptos, cuando la legibilidad es apropiada para el nivel de los principiantes y cuando el diseño de la pantalla es atractivo y fácil de leer y de navegar.
- En esa perspectiva, los factores inherentes al uso de las TIC y del hipertexto en particular, son susceptibles de provocar cambios importantes y tal vez radicales en la enseñanza y de afectar los conceptos afines de materias, planes de estudio y sistemas de evaluación.

²² COIRO, Julie (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. The Reading Teacher.

9 BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA DE ENSEÑAR: Maestros, lectura y escritura. Revista No. 40, Año 10, julio-septiembre de 1999.

BARATARIA. Revista Latinoamericana de literatura infantil y juvenil. Grupo Editorial Norma.

BUSTAMANTE Z., Guillermo; JURADO, Fabio; PÉREZ ABRIL, Mauricio. *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia, 1998.

CARRASCO, Alma. "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Pp. 129-142.

CARON, Bettina. "Promoción de lectura: ¿Por qué promover la promoción de lectura?". En *Revista Lectura y vida*. Buenos Aires. Septiembre de 2001.

CARRIL, J, (1999) Sin título-Página corporativa, Discovery en la Escuela, Miami Fl. EE.UU. <http://www.discoveryenlaescuela.com>

CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel (Internet) Multimedia y la mejora del practicum en la formación inicial de profesores. Revista pixel –bit N°12 enero 1998

CIBERBIOGRAFIA. www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/22-09SusanaVellegia.pdf video y educación popular un campo comunicacional

COLOMER, Teresa et al. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio, 1998.

COLOMBIAAPRENDE.GOV.EDU.COM. Datos tomados el día 14 de Noviembre del 2007

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Bibliotecas escolares. Monográfico. Número 352, diciembre 2005. Barcelona.

CHARRIA DE ALONSO, María Elvira y CHARRIA DE GÓMEZ, María Josefa. *La biblioteca y la formación de lectores*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 2000. Col. La escuela y la formación de lectores autónomos.

GIDDENS, Anthony. "La teoría de la estructuración " (sujeto y objeto social; individuo y sociedad)

JOLIBERT, Josette (1997). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile. Ediciones Dolmen.

JARA, Óscar. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea, 1994.

JARAMILLO AGUDELO, Darío. ¿Para qué leer literatura? Rev. *El Malpensante: lecturas paradójicas*. No. 73 Septiembre 16 a octubre 31 de 2006.

KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. *La escuela y los textos*. Argentina: Ediciones Santillana, Aula XXI, 1993.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (115 de 994) en el artículo 23

LOPERA CARDONA, Gladys (Comp.). *Selección de libros infantiles y juveniles: criterios y fuentes*. Medellín: COMFENALCO Antioquia, 1997.

MAYO PARRA, Israel. Doctor en ciencias psicológicas profesor titulado de la universidad pedagógica en Holguín Cuba. (internet) documento 2007 las TICs como un apoyo educativo ha tenido experiencia en América Latina desde 1964

MEJÍA BARQUERA, Fernando. (1995) las TICs en México. México. Editorial grupo interlinea.

NEMIROVSKY, Myriam. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Paidós, 2004.

PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Editorial Norma, 1995.

PIPKIN EMBÓN, Mabel. La lectura y los lectores: ¿Cómo dialogar con el texto? Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1998.

QUIROZ, María Teresa. (1996) El papel de las tecnologías de la información y la comunicación.

ROBLEDO, Beatriz H. y RODRÍGUEZ, Antonio O (1998). *Por una escuela que lea y que escriba. Ideas para crear y recrear*. Bogotá: Taller de talleres. Col. Los libros del Taller.

SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Materiales para la innovación educativa. Barcelona. Editorial Grao.

VENEGAS, María Clemencia. La hora de leer: Un programa de lectura silenciosa sostenida. Bogotá: Alfaguara, 2005.

YEPES OSORIO, Luis Bernardo et al (1997). *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Medellín: COMFENALCO. Colección Fomento de la lectura, No. 1.

ZAPATA, Carlos Alberto. "Porqué siguen las bibliotecas escolares en el olvido". Documento en internet: www.universia.net.co, 8 de octubre de 2007.

Páginas WEB

www.imaginaria.com

www.rongorongorongo.com

10 ANEXO 1.1 DOCUMENTO DE ENCUESTA

Percepción de los estudiantes participantes sobre el uso de las TICs como herramienta de enseñanza de la comprensión lectora

1. ¿Cuál es el Número de televisores que poseen en el hogar de los estudiantes?

Uno

Dos

Más de dos

2. ¿Cuál es el Tipo de videos que se alquilan en el hogar de los estudiantes?

Películas de acción

Películas animadas

Películas de todos los géneros

Documentales y películas

3. ¿Cuál es el Tipo de programas que se ven con más frecuencia en el hogar de los estudiantes?

4. ¿Cuál es la Difusión de conocimiento e Información?

Noticias

Entretenimiento

Dibujos animados y entretenimiento

Educativos

Deportes

Noticias y entretenimiento

5.¿Cual es el Mejoramiento en la obtención de conocimientos a través d las TICs vs. explicación del docente?.

Si

no

6.¿ cuál es la percepción de los estudiantes sobre la contribución del video al Análisis?

Si

no

7. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al aumento de la capacidad de crítica?

Si

No

8. ¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre la contribución de las TICs al aumento de la capacidad de interpretación?

Si

no

9.¿Cual es la percepción de los estudiantes sobre la contribución d las TICs al aumento del interés en los temas de estudio?

Si

No